

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI -UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO

TIBUNS COM/NO MAR (MUSEU DE ARTE DO RIO)
MEDIÇÃO E APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO POROSO.

José Alberto Romaña Díaz

Lajeado, outubro 2018

José Alberto Romaña Díaz

TIBUNS COM/NO MAR (MUSEU DE ARTE DO RIO)
MEDIÇÃO E APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO POROSO.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Ensino, Mestrado Acadêmico, da
Universidade do Vale do Taquari -
Univates, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Ensino, na linha de pesquisa
Formação de Professores, Estudos
do Currículo e Avaliação.

orientadora: Dra. Angélica vier
Munhoz

Lajeado, Outubro 2018

José Alberto Romaña Díaz

TIBUNS COM/NO MAR (MUSEU DE ARTE DO RIO) MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO POROSO.

A Banca Examinadora aprova a Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino, Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Angélica vier Munhoz -orientadora
Universidade do vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner
Examinadora - Universidade do vale do
Taquari-UNIVATES

Profa. Dra. Betina da Silva Guedes
Examinadora - Universidade do vale do Sinos
-UNISINOS

Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó
Examinador - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul - UFRGS

Profa. Dra. Glòria Jové Monclús
Examinadora - Universitat de Lleida- udl

Lajeado, outubro 2018

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão a Deus, à minha família - Cuchi, Matilde, Alejo e JD- e familiares. Obrigado por estarem perto de tão longe.

A minha gratidão à minha orientadora, Angélica, por ser safo desde antes e ao longo dos tibuns.

Agradeço à Doca CEM e a todos os integrantes marujos pelos bons encontros.

Agradeço ao Museu de Arte do Rio, aos integrantes da Escola do Olhar (gerência de educação) e a gerência de conteúdo por tibungar comigo no MAR.

Os tibuns não poderiam ser mais intensos sem o olhar apurado e carinhoso dos profes: Suzana, Betina, Glória e Máximo. Gratidão!

Agradeço à CAPES/PROSUC pelos blocos de tempo.

Agradeço à UNIVATES, aos PPGE e PPGE, ao coletivo de professores e colegas; pelo carinho e confiança.

Aos amigos daqui e de todos os cantos do mundo, pela garra e força.

Agradeço a você....

Resumo

A presente dissertação partiu de uma doca de pesquisa, o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), para uma imersão no MAR – o Museu de Arte do Rio, no Rio de Janeiro. Inaugurado em 2013, o MAR foi criado na perspectiva de constituir-se como um museu escola. Instalado em dois prédios – Pavilhão de Exposições e Escola do Olhar – constata-se nele um desejo de articulação, física e simbólica, entre os campos educacional e artístico. Mergulhar no MAR teve como propósito buscar compreender de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem. Aprendizagem, mediação, transcrição e porosidade tornaram-se as noções para operar esta investigação. Autores da Filosofia da Diferença, como Gilles Deleuze e Michel Foucault, assim como Sandra Corazza e Silvio Gallo, entre outros, serviram como aportes teóricos para o estudo. Por outra via, buscou-se também a aproximação de autores que têm se ocupado em estudar a instituição museu. Destacam-se aqui Carmen Mörsch, George Yúdice, Tony Bennett e Carol Duncan. A imersão no MAR consistiu em *tibungar* – processo que implicou mergulhar e retornar, ir e voltar, traçar mapas, tornando-se o próprio procedimento metodológico da referida investigação. Nessa perspectiva, *tibungar* possibilitou imergir em espaços ainda não pensados, marear territórios existenciais inéditos, acompanhar fluxos, agenciar novas relações com o outro e consigo mesmo. Os resultados da investigação ajudaram a compreender que práticas educativas inventivas, construídas por educadores/mediadores de museus, podem ser produtoras de novas experiências de ensinar e aprender. Além disso, apontaram para pensar o museu como um espaço poroso, capaz de produzir experiências *com* o seu público, seja ele professores ou demais envolvidos. Da mesma forma a investigação buscou destacar a relevância dos espaços não escolares - museus - para pensar a área de ensino, considerando a proposta de práticas pedagógicas que se dão entre museu-escola/professor-educador. Cabe, por fim, destacar que a presente dissertação foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, sob o Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Museu de Arte do Rio; Aprendizagem; Transcrição; Arte; Porosidade; Educação.

Abstract

This dissertation has departed from a research dock, the Research Group Curriculum, Space, Movement (CEM), for an immersion into MAR – the Art Museum in Rio de Janeiro. Founded in 2013, MAR was designed to be a school museum. It comprises two buildings – the Exhibition Pavilion and the Looking School –, which show a physical and symbolic articulation between the educational and the artistic fields. Diving into MAR was an attempt to understand how a museum can become a porous place that produces learning processes. Learning, mediation, transcreation and porosity are the notions used in this study. Authors of the Philosophy of Difference, such as Gilles Deleuze and Michel Foucault, as well as Sandra Corazza and Silvio Gallo, among others, provided theoretical support for this study. Through another path, there was also an approximation to authors that have focused their studies on the museum as an institution, such as Carmen Mörsch, George Yúdice, Tony Bennett and Carol Duncan. The immersion into MAR consisted in diving – a process that involved diving and coming up, leaving and coming back, and tracing maps, which thus became the methodological procedure of this investigation. From this perspective, diving has enabled the immersion into not-yet-designed spaces, navigating uncharted existential territories, following flows, and causing new relationships with the other and oneself. The results of this investigation have contributed to the understanding that inventive educational practices designed by museum educators/mediators may produce new teaching and learning experiences. In the same way the research sought to highlight the relevance of non-school spaces - museums - to think about the teaching area, considering the proposal of pedagogical practices that take place between museum-school/teacher-educator. Furthermore, they helped us regard the museum as a porous space that can produce experiences *with* its visitors, whether they are teachers or other people. Finally, it should be highlighted that this dissertation was supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Brazil, under the Funding Code 001.

Keywords: *Museu de Arte do Rio*; Learning; Transcreation; Art; Porosity; Education.

Resumen

Este trabajo final de maestría partió desde un puerto de pesquisa, el Grupo de Investigación Currículo, Espacio, Movimiento (CEM), rumbo a una zambullida en el MAR — *Museu de Arte do Rio*, Museo de Arte de Río, en Río de Janeiro. Inaugurado en el 2013, el MAR fue creado para constituirse en un museo escuela. Instalado en dos edificios - Pabellón de Exposiciones y *Escola do Olhar* (Escuela de Mirar) - dicho museo presenta un deseo de articulación, física y simbólica, entre los campos educativo y artístico. Zambullir en el MAR tuvo como propósito comprender de qué modo un museo puede convertirse en un espacio poroso, productor de procesos de aprendizaje. De esa forma aprendizaje, mediación, transcreación y porosidad se convirtieron en las nociones para operar este estudio. Los autores de la Filosofía de la Diferencia, como Gilles Deleuze y Michel Foucault, así como Sandra Corazza y Silvio Gallo, entre otros, sirvieron como aportes teóricos para esta investigación. Se buscaron, también, referencias de autores que se han ocupado en estudiar el museo como institución, entre ellos Carmen Mörsch, George Yúdice, Tony Bennett y Carol Duncan. La inmersión en el MAR consistió en Zambullir - proceso que implicó en el MAR: hundirse y salir, ir y volver, trazar mapas; convirtiéndose así en el procedimiento metodológico de esta pesquisa. En esa perspectiva, zambullir permitió sumergirse en espacios aún no pensados, chapuzar territorios existenciales inéditos, acompañar flujos, agenciar nuevas relaciones con otros y consigo mismo. Los resultados de esta investigación ayudaron a comprender que las prácticas educativas inventadas, construidas por educadores/mediadores de museos, pueden ser productoras de nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitaron pensar el museo como un espacio poroso, capaz de producir experiencias *con* los visitantes, sean profesores, o público en general. De la misma forma la investigación buscó destacar la relevancia de los espacios no escolares - museos - para pensar el área de enseñanza, considerando la propuesta de prácticas pedagógicas que se dan entre museo-escuela / profesor-educador. Cabe destacar, por fin, que la presente investigación de maestría fue realizada con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Educación Superior de Brasil (CAPES, por sus siglas en portugués), bajo el Código de Financiamiento 001.

Palabras claves: *Museu de Arte do Rio*; Aprendizaje; Transcreación; Arte; Porosidad; Educación.

CIRCUM-NAVEGAÇÃO NO MAR

Com ...	12
De uma doca de pesquisa até um mergulho em um espaço de investigação	17
Museu e Educação	20
ondas, marés, ventos, correntes: tessituras marítimas entre educação e arte	27
MAR	28
Escola do Olhar	32
visitas educativas	35
Práticas educativas	36
Formação com Professores	38
TIBUNGAR	41
Carta de MAREAR	42
Tibum #1. De um primeiro abeiramento...	43
De cima para baixo...	44
Tibum #2. Imersão	46
MAR em Fragmentos # 1 — Um tempo singular.	46
MAR em Fragmentos # 2 — Pense como	49
Tibum #3. Mediação/Educação em meio a aporias	53
MAR em Fragmentos # 3 — organizário das coisas do mundo	65
MAR em Fragmentos # 4 — Corpos moldados	66
MAR em Fragmentos # 5 — Como viver no capitalismo sem dinheiro?	67
MAR em Fragmentos # 6 — O Nome do Medo	69
Tibum #4. Porosidade/Poroscidade	71
MAR em Fragmentos # 7 — Aldeia Horizontal Maracanã/ Dja Quata Porã	77
MAR em Fragmentos # 8 — Expedição pela pequena África	78
MAR em Fragmentos # 9 — Cemitério dos Pretos Novos	79
MAR em Fragmentos # 10 — Cais do Valongo	80
Ao sabor do vento e das ondas do MAR	84
Referências	92
Apêndices	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instruções para os visitantes do museu Hirshhorn	23
Figura 2 - Marcas do tempo no MAR.	28
Figura 3 - MAR.	30
Figura 4 - Vista do MAR: Onda e Passarela	31
Figura 5 - Organizário das coisas do mundo.	65
Figura 6 - Banco dos IReais.	70
Figura 7 - Capas contra o medo 1.	69
Figura 8 - Capas contra o medo 2.	70
Figura 9 - Limpeza Étnica.	72
Figura 10 - Bandeira Performance no MAR.	73
Figura 11 - Vizinhos do MAR.	74
Figura 12 - Intervenção de Vizinhos do MAR	75
Figura 13 - Escavações de ossadas no IPMPN	80
Figura 14 - Só vim te ver para lembrar quem eu sou.	80
Figura 15 - Valongo Wharf Archaeological Site - Aerial view.	81
Figura 16 - Valongo Wharf Archaeological Site - Front view.	82

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPMESP	Corpo de Bombeiros da Polícia Militar do Estado de São Paulo
CEM	Currículo, Espaço, Movimento
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CDURP	Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região Portuária
EAV	Escola de Artes Visuais
FIC	Fundação Iberê Camargo
GEA	Ginásio Experimental em Arte
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museu
IPMPN	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos
MACBA	Museu de Arte Contemporânea de Barcelona
MAR	Museu de Arte do Rio
OUPM	Operação Urbana Porto Maravilha
PHH	Patrimônio Histórico da Humanidade
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO ¹	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNIVATES	Universidade do Vale de Taquari

¹ The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

COM ...

*Cansei de só ficar olhando,
também quero me molhar²*

A palavra *com* foi o elemento chave que desencadeou a relação com um espaço, o qual, por sua vez, se tornou o disparador desta investigação. O MAR é desde 2014 um dos espaços de investigação do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates)³, o qual me aproximei, inicialmente como voluntário e estudante colombiano em intercâmbio, no curso de graduação em Psicologia e depois como bolsista de iniciação científica. Em uma jornada de formação de professores promovida pela Fundação Iberê Camargo (FIC), Porto Alegre/RS, tive meu primeiro encontro com o Museu de Arte do Rio (MAR/RJ). Devo destacar que a pessoa que nos apresentou tal museu também nos fez almejar dar um mergulho no MAR. Nessa ocasião, a coordenadora pedagógica do MAR apresentou-nos um recorte dos aprendizados vivenciados a partir de alguns programas desenvolvidos no Museu de Arte do Rio, em especial no que diz respeito à formação docente: convite a experimentar e formação *com* professores. A proposta de um fazer com o outro, de um fazer junto, chamou-me muito a atenção. Então era possível ter um viés colaborativo na formação com professores? Esse enigma fez-me querer saber mais, aprender mais, pensar mais tal lugar.

Até então, minha caminhada e participação no grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, do qual tanto a Fundação Iberê Camargo quanto o MAR são espaços de investigação, não registravam um tipo de proposta tão provocadora de convidar o professor a fazer parte da construção de sua formação. Na maior parte das vezes, o que observamos nos museus são

² MAR Morro (Nave Manha, Trupe chá de boldo). Disponível em: <https://goo.gl/1L2p7a>

³ Integro o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento desde 2013, primeiro como voluntário, posteriormente, de 2014 a 2016, como bolsista de iniciação científica e, a partir de 2017, como bolsista de mestrado PROSUC/CAPES. O Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento será contextualizado no próximo capítulo.

propostas educativas que consistem em um encontro entre o artista e/ou o curador, a partir do qual são passados materiais didáticos para que o professor os repasse em sala de aula aos seus alunos.

Abro aqui um parêntese para dizer que não busco defender um modo de agir de tal espaço, tampouco compará-lo com outro; o que pretendo destacar é, no meu entendimento, o caráter de novidade que a ideia de uma formação *com* apresenta em um espaço de arte, por vezes, tão enciclopédico, disciplinar, elitista e engessado, como são muitos museus. Lembra-nos Valéry (2008, p.32): “[...] não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As ideias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias”. Nesse sentido, a ideia de uma formação *com* instigou-me a curiosidade: seria só um eufemismo linguístico, ou em que medida o *com* se tornava um potencializador de aprendizagens?

Assim, dentre vários projetos vivenciados no MAR nesse período, o Projeto Morrinho⁴ serviu de recepção ao meu primeiro abeiramento do MAR, e logo minha opção por olhar adentrou na Escola do Olhar, lugar onde residem as ações educativas do museu. Juntamente com uma educadora de projetos do museu, percorremos o espaço educativo, que é a condição *sine qua non* para se chegar ao espaço expositivo. Esta visita foi breve, e saí daquele lugar com muito mais questões do que eu tinha antes de aproximar-me do MAR – provocações que despertaram em mim o desejo de uma imersão mais longa.

Em maio de 2016, dei um mergulho prolongado no MAR, permitindo um melhor avizinhamento com os programas educativos, ações, espaços de formação, escolas, professores, guias turísticos de algumas escolas privadas, museólogos, curadores, educadores, turistas, visitantes estrangeiros e cariocas,

⁴ O Projeto Morrinho é um projeto social e cultural baseado na favela Pereira da Silva, em Laranjeiras, na zona sul do Rio de Janeiro. A sede do Morrinho é um modelo de pequena escala da cidade que mede 320m², feito de tijolos e outros materiais reciclados. Começou como um simples jogo de criança em 1997, feito por jovens do local que queriam escapar da realidade de violência e corrupção que impregnava a sua comunidade. Disponível em <<https://goo.gl/nA8VuW>>.

artistas, obras, coordenadora pedagógica, gerente de conteúdo e de educação, vizinhos do MAR, política do museu, história com a cidade, outras experiências de espaços de artes visuais, oficinas com mediações, aprendizados, pensamentos (próprios, de outros, misturados e recriados), vivências, incômodos, afetos, enfim, inúmeras experiências com o MAR. Ao longo desta imersão, foram surgindo outras questões; dentre elas, destaco: como um espaço que nasce em um contexto de “revitalização” (reconfiguração urbanística) pode tornar-se um espaço político potente? Nessa perspectiva, o museu é lugar de quê? Para que serve um museu? A sua razão de existir ainda conserva os ideais museológicos modernos? O museu é para quem? Quem pode adentrar em um museu? Como é vista a educação no museu? Como as práticas educativas podem desdobrar-se em práticas artísticas (e o avesso)?

Em 2017, realizei uma nova imersão no MAR, para participar do V Curso de Formação de Mediadores⁵, e as referidas perguntas seguiam “martelando” em minha cabeça o tempo todo. Porém, outra questão também aparecia fortemente na proposta do MAR: “o MAR é um museu poroso”. Então, perguntava-me: o que seria um museu poroso? Um território poroso em meio a movimentos macro e micropolíticos?

A partir dessas questões que ecoaram na aproximação do MAR, saliento algumas que se encontram integradas e serão desenvolvidas em capítulos posteriores: o *Com*, a porosidade e os movimentos macro e micropolíticos. De início, é possível perceber que o museu, como instituição cultural público-privada, se encontra enredada em uma trama de movimentos político-econômicos dos quais se traçam diretrizes para o funcionamento da instituição. Na operatividade dessas diretrizes, vão se tecendo, sincronicamente, pelos integrantes da instituição, outros movimentos de tipo micro. Nesses movimentos micros, que não existem sem os movimentos macros, os educadores do museu encontram

⁵ V Curso de Formação de Mediadores - Mediação e Processos Participativos, oferecido pelo Museu de Arte do Rio, entre os dias 25 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017.

espaços de criação, em meio a uma porosidade que perpassa os muros do museu e se espalha pela cidade do Rio de Janeiro.

Outras questões passaram a cutucar-me em demasia a partir do momento em que escolhi realizar minha investigação com/no MAR. Como proceder em tal investigação? Qual método? Metodologia? Perguntas que me levaram a revisar minhas anotações de palestras e demais encontros com pensadores, entre as quais, deparei-me com o seguinte pensamento: “[...] pesquisar não é a passagem desse não saber a um saber, de um zero a um percentual de conhecimento. A ciência moderna nos ensinou que um método importa para trazer uma matéria do caos para outro estado de organização” (CORAZZA, 2004, p.138). Diante de tal afirmação, concordo com Corazza, de quem escutei que “[...] o movimento puro da pesquisa é o movimento criador”. Assim, mergulhei no MAR à espera de pesquisar acontecimentos, emergências que partam de ações que criem rupturas, pontos de fuga, porosidades no já existente, precedentes fluxos, a partir da seguinte questão que movimenta esta pesquisa: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de mediação e processos de aprendizagem? Em que medida o MAR se constitui como esse espaço poroso produtor de aprendizagens?

Em um primeiro movimento, composto por esses mergulhos no MAR, registrei depoimentos com os educadores do museu, os quais abordam questões que envolvem os processos de aprendizagem. Partindo desses encontros (e desencontros) e também dos afetos que estes encontros produziram, pretendi, no desenvolvimento desta investigação, transitar à deriva com/pelos precedentes fluxos. Assim, após apresentar o MAR e meus primeiros mergulhos e impressões, embarquei nesta investigação, lançando os principais conceitos com os que operei neste estudo: mediação, aprendizagem e museu poroso, assim como alguns desdobramentos. Com o auxílio dos pensadores da Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze (1988a, 1988b, 2003) e Michel Foucault (1999, 2005, 2008a, 2008b), e de comentadores dessa perspectiva teórica, como Sandra Corazza (2004, 2007, 2013, 2015) e Sílvio Gallo (2012), entre outros, fiz essa travessia. Além disso, para compreender o museu como instituição e, mais especificamente, os espaços museais que integram este estudo, aproximei-me de

alguns autores, como Carmen Mörsch (2009, 2013), George Yúdice (2010) e Tony Bennett (1995).

DE UMA DOCA DE PESQUISA ATÉ UM MERGULHO EM UM ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Estar inserido no grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) permitiu-me perceber de maneira mais ampla as concepções de currículo, as diferentes configurações curriculares, os modos como se constitui o currículo em determinados espaços escolares e não escolares, e as possibilidades de criação de outras formas de pensar o currículo. A partir de autores da Filosofia da Diferença, tais como Deleuze e Guattari, Foucault e Nietzsche, entre outros, o grupo de pesquisa vem ocupando-se, desde 2013, em investigar as noções de currículo e de compreender os processos de ensinar e aprender produzidos por práticas educativas e artísticas em espaços escolares e não escolares.

Desde as vivências no/com o CEM, venho buscando formar pouco a pouco um corpo pesquisador, permitindo que tal corpo forme ossos, músculos, carne. Nessas idas e vindas, ao longo deste tempo – pois a formação deste corpo não obedece a progressividade ou linearidade alguma, e sim a movimentos, às vezes locomovendo-se, às vezes não abandonando o lugar –, concluo que pesquisar não é um acúmulo de saberes; é, sim, o movimento ininterrupto de ser ou estar em face de alguma coisa. Nessa medida, implica expressões e palavras que funcionam como variáveis, tantas quantas foram formando meu corpo: incisivo, dor, discutir, repetir, tradição, poucas vezes criador, pensar, espaço, em infinitivo ou em gerúndio, criar, às vezes poético, ler, entrave, desconcentrar-se por acaso ou de propósito, sentir, sangue, com vontade, ir, paixão, às vezes trivial, debruçar-se, às vezes à espreita, supérfluo, museu, perambular, currículo, especular, imagem, repouso, escutar, frustração, voltar, refinar, às vezes distraído, derivar, violência, abandonar, por vezes confuso, ócio, pele, problematizar, estranhar, aula, com preguiça, muitas vezes clichê, mudar, silêncio, mergulhando, colecionar, docência, agitação, signos, perambular, errar, retomar, lembrar, curiosar, ler, esquecer, furor, corpo, vida, permanecer, escola, errar,

errar, distrair, argumentar, professor, reformular, desejar, avance, estar na superfície, divagar, movimento, ler, sensação de perda de tempo, ler, outras, simples, doce, falar, contra-argumentar, literal em um espaço, em outro, em vários, com outros, comigo, sem outros, sendo outro.

Enquanto corpo pesquisador, experimento a sensação de vazio no contexto da episteme da pesquisa na qual ajo nesta investigação. Ao mesmo tempo, inunda-me uma série de questões que não são mais do que possibilidades de pensamentos: é possível tomar a escrita acadêmica (a forma) como outro modo de experimentação? Partindo da premissa de que o método importa para trazer do caos a um estado de organização, é possível desmetodizar o método? Serão possíveis procedimentos singulares para cada pesquisa? É possível resistir, em um contexto acadêmico, ao método acadêmico? É possível compreender o método como trabalho do pensamento? Uma série de silêncios retumba em mim. Repouso e logo penso: será que o trabalho criador é a armação para conseguir produzir a partir do caos? É possível empurrar os limites do possível até o impossível?

Pretendo, pois, costurar esta dissertação junto ao seu processo de pesquisa, nos movimentos feitos para construir a investigação, nos sabores e desafios que se apresenta(ra)m durante o percurso. Empreendo a tentativa de trabalhar em um registro poético, com imagens e cenas que atravessam um espaço de arte. Dessa forma, “[...] cómo hablar de esas cosas comunes — que pueden ser leídas en la atmósfera de una novela, de una pintura, una película o, también, sentidas en el ambiente de un aula — cómo traducirlas o darles materialidad y presencia”⁶ (ADÓ; CORAZZA, 2015, p.273). No intento de materializar esses registros poéticos, em face das coisas corriqueiras desta investigação, aciono movimentos que se constituem na instigação, imersão e experimentação na escrita (nem sempre nessa ordem) – aquilo que me cativa, provoca, cutuca, incomoda, me afunda no ensaio.

⁶ Como falar dessas coisas comuns – que podem ser lidas na atmosfera de um romance, de uma pintura, de um filme, ou também sentidas no ambiente de uma aula –, como traduzi-las ou dar-lhes materialidade e presença.

Retorno ao meu lugar de partida – o Grupo CEM. É nesse lugar onde todas estas coisas acontecem ou aconteceram no meu corpo pesquisador. O grupo que me acolheu é o que estou chamando de doca, porto seguro, essa parte de um grande porto chamado academia, rodeado de cais, onde entro, junto a outros, para abrigar-me, carregar e/ou descarregar, fugir do mau tempo, aprimorar, desconstruir, aprender, etc. Mas por que uma doca? As docas são bacias artificiais, de pequenas dimensões, construídas em desvios das linhas normais de navegação do porto. Interessante saber que estas bacias artificiais conseguem estar em comunicação permanente ou temporária (dependendo das condições climáticas) com as águas dos lagos, dos rios e até dos mares.

Em meio à doca da pesquisa (Grupo CEM), parto para uma experiência com um espaço de arte (MAR) – espaço de investigação do Grupo CEM – e nele ouço a proposta de um fazer com o outro, de um fazer junto, que ecoa em mim, que me instiga, a tal ponto de querer dar um “tíbum” no MAR e vivenciar as possibilidades de um viés colaborativo na formação *com* professores.

Assim, junto ao MAR, participei de residências pedagógicas, visitas e cursos. Período de imersão no museu, durante o qual realizei observações, participei de atividades de formação, entrevistei educadores e gestores do MAR. Todas essas atividades, junto a atividades que visavam a aumentar minha capacidade pulmonar, compuseram parte dos meus equipamentos para os tibuns no MAR e estão descritas nesta dissertação.

Por fim, algumas produções do e junto ao Grupo CEM, em relação ao MAR, foram disparadores e auxiliaram-me a pensar nos mergulhos, tais como: Munhoz, Costa, Guedes, 2017; Díaz, Munhoz, 2018a; Munhoz, Díaz, 2018b; Olegário, Díaz, 2017.

MUSEU E EDUCAÇÃO

Bennett, na sua obra intitulada *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (1995), costura algumas hipóteses acerca do nascimento do museu, particularmente destacando que esse nascimento está imbricado com uma racionalidade política, termo que ele empresta do filósofo Michel Foucault para referir-se ao rastreamento do surgimento de novas tecnologias que visavam a regular a conduta de indivíduos e populações. Nessa perspectiva, é possível compreender que, junto à democratização dos espaços privados, os museus se abrem a um público mais amplo, em face da emergência de novas classes sociais, como a burguesia e a classe operária. Bennet (1995) afirma que o nascimento do museu como instituição estaria relacionado à ideia de coleção individual monárquica, presente em meados do século XVII. Trata-se do príncipe como colecionador, cuja atitude – a de colecionar – constituiria um elemento de distinção social.

Já Duncan (1995) apresenta o nascimento dos museus a partir da memória cultural de um povo, um grupo social ou um grupo religioso. A autora destaca que a arquitetura dos primeiros museus foi uma tentativa de reproduzir as igrejas, motivo pelo qual muitos dos rituais religiosos também foram seguidos pelos museus. Tais rituais também estavam presentes nas bibliotecas e nas feiras, como aponta Bennet (1995), antigos gabinetes de curiosidades e de coisas exóticas procedentes de várias partes do mundo. Transpor os hábitos desses espaços para a esfera do museu equaciona uma nova passagem do espaço privado para o público em geral.

Outro fator chave para a constituição dos museus é o desenvolvimento científico dos séculos XVIII e XIX, que transporta para a vida comum a sua metodologia, ou seja, a organização da vida em função da lógica e da razão (DUNCAN, 1995; BARRETT, 2011). Em meio a esse movimento, as exposições de coleções eram constituídas por objetos históricos, artísticos ou científicos,

governadas pelos princípios da taxonomia científica, de modo que a ênfase era colocada nas diferenças observáveis entre as coisas.

Independentemente da natureza desses museus –de arte, ciência ou história–, eles contemplavam os discursos historicistas, científicos e universalizantes, que destacavam os objetos a seu cuidado e que remetiam ao imaginário nacional, àquilo que era comum aos diversos segmentos da nação. Nessa linha de raciocínio, Mörsch⁷ (2013) relata que os museus ingleses e franceses do século XIX e de início do século XX valorizavam a aprendizagem, que lá se efetuava mediante o uso de objetos e imagens nacionais, com a seguinte observação: “Fue una iniciativa en nombre de la identidad nacional, cuyos resultados educativos fueron enfocados a mejorar la calidad de los bienes nacionales producidos en el contexto del conflicto colonial”⁸ (p.44).

Diante de tamanha tarefa, os museus tinham que deixar de ser espaços passivos de acúmulo de objetos, para assumirem um papel importante na interpretação da cultura e na educação do homem. Ocupavam, assim, novos lugares na representação do conhecimento científico, no fortalecimento da cidadania e no incremento da qualidade de vida (BENNETT, 1995). Para tal fim, os museus foram desafiados a criar metodologias especiais que tratavam de educar o público e de ensinar-lhe práticas culturais (DUNCAN, 1995).

Em suma, as configurações de cenário do nascimento dos museus vão desde o colecionador privado, representado na figura do soberano ou príncipe, que permitia acesso ao público, até a coleção pública, cujo objetivo era educar a população para uma identidade de caráter nacionalista, a partir de marcas diferenciadoras entre o comum e o exótico, constituindo uma história universal.

⁷ Ela orientou a pesquisa realizada para a parte educativa da Documenta 12. A Documenta 12 foi a décima segunda edição da Documenta, uma exposição de arte contemporânea que aconteceu em Kassel (Alemanha) de 16 de junho a 23 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.documenta12.de>

⁸ Foi uma iniciativa em nome da identidade nacional cujos resultados educacionais foram concentrados na melhoria da qualidade do patrimônio nacional produzido no contexto do conflito colonial.

Diante disso, Bennett (1995) também problematiza o conjunto de forças que dão lugar ao museu público na Europa e nos Estados Unidos da América, nesse processo da posse privada para a posse pública.

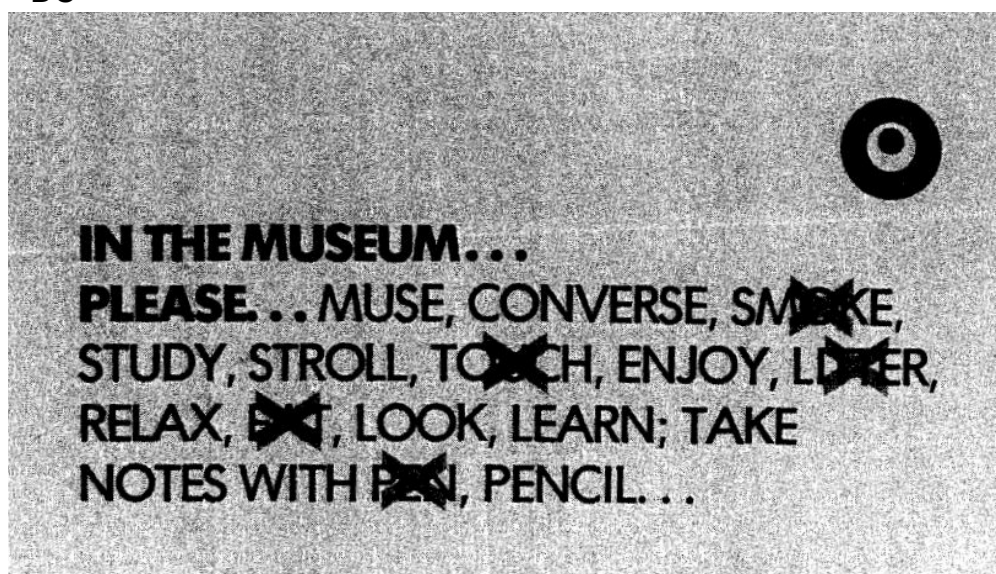
Dalla Zen (2011) e Duncan (1995) também nos ajudam a tensionar algumas questões: se os museus foram criados historicamente para o acesso restrito a alguns eleitos – uma vez que se afirmava que o povo não se interessava por arte e tampouco sabia comportar-se nos museus –, como abrir suas portas, tornando-os acessíveis a todos? Por outra via, Bennett (1995) auxilia-nos a questionar: a partir da abertura e acessibilidade dos museus, como manter a proteção de objetos culturais que outrora se mantiveram com acesso tão restrito?

Com efeito, diante de tal processo – passagem da posse privada para a posse pública e, portanto, acessibilidade e abertura dos museus –, torna-se necessário ordenar a sociedade, organizar o tempo e o espaço, disciplinar o corpo, por meio de dispositivos que se instituem a partir do século XVII, configurando-se como um poder disciplinar. Como destaca Foucault (1999), o poder disciplinar constitui-se em uma série de tecnologias de poder que se organizam em torno do homem-corpo e em certa economia política que é aplicada sobre ele. Assim, “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2005, p.29). Dessa forma, sob o corpo-organismo individual, inscrevem-se dispositivos disciplinares, tecnologias de poder cujo fim é adequá-lo e normatizá-lo para servir a uma determinada sociedade. Uma sociedade de normalização, ensina-nos Foucault (1999, p.302), caracteriza-se como “uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação, conforme uma articulação ortogonal”. Portanto, para essa sociedade, imersa no processo de industrialização, não importa apenas as forças que disciplinam as condutas, mas também a eficácia daquilo que as sujeita (DÍAZ, RIBEIRO, MUNHOZ; 2018). Ademais, a grande explosão demográfica do século XVIII instaura uma nova dominação política do corpo, fabricando um tipo de homem e uma sociedade disciplinar necessários ao bom funcionamento da economia capitalista. Ainda a respeito do poder disciplinar, Foucault menciona:

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas (FOUCAULT, 2005, p.143).

Não é à toa que, ao analisar os museus, Bennett (1995) retoma a análise desenvolvida por Foucault para destacar elementos comuns a todas as instituições: prisões, fábricas, escolas, quartéis, hospitais, museus, etc. Todas elas estariam ao lado da produção de uma posição de poder e conhecimento com vistas a regular e adestrar a conduta de indivíduos. Desse modo, novas formas de comportamento poderiam ser efetivadas, as quais, internalizadas, se tornam imperativos de autovigilância. Vale lembrar que as coleções privadas que sustentaram os museus nacionais europeus foram compreendidos como verdadeiros conservatórios de obras sagradas (DALLA ZEN, 2017; DUNCAN, 1995; CASTRO; NIKITA, 2009). Portanto, o zelo, a disciplina, a postura do corpo, as instruções e as normas para visitas tornavam-se necessárias para efetivar a disciplinarização do corpo em uma instituição que privilegiava a conservação e consagração das obras. A imagem abaixo pode ser ilustrativa nesse sentido:

Figura 1 – Instruções para os visitantes do museu Hirshhorn, Washington DC



Fonte: Duncan (1995, p.10)⁹

⁹ No museu... por favor... imagine, questione, não fume, analise, caminhe devagar, não toque, desfrute, não suje, relaxe, não coma, olhe, aprenda, tome notas não com caneta, e sim com lápis.

O que Duncan (1995) nos traz para refletir é a evidência de rituais disciplinares, de códigos que foram se estabelecendo no intuito de modelar uma postura nos movimentos permitidos para as visitas desses espaços museais: palavras de ordem, gestos, instruções. Guedes (2015) também se refere a essa postura:

Muitas vezes, nenhuma palavra precisa ser pronunciada, basta a arquitetura imponente, a equipe de segurança estrategicamente posicionada, os avisos de “não toque”, tarjas no chão delimitando a aproximação com as obras, a iluminação e a aura sonora neutra dando o tom do espaço. Em outros casos, uma extensa lista de regras e orientações para visitas é disponibilizada no site das instituições, principalmente quando se trata de grupos agendados por escolas (GUEDES, 2015, p.141).

O museu, que até então fez uso do poder disciplinar mediante uma série de técnicas de adestramento e de regras de comportamento para circulação em seus espaços, também cria, assim, dispositivos de controle, que operam por meio da própria arquitetura imponente e de estratégias de segurança e controle.

O uso desses dispositivos de segurança e controle na gestão de espaços mostra que não eram suficientes tão somente o adestramento e a disciplina individual de corpos; era preciso também o controle das populações. Portanto, a partir de Foucault (1999), não interessa mais somente disciplinar as condutas, mas produzir formas de gestão e administração da vida das populações. Tal lógica também diz respeito aos museus, de maneira que se torna necessário incidir sobre os sujeitos, “[...] instrumentalizando-os para estar em um espaço de arte” (GUEDES, 2015, p.34).

Portanto, com essa nova configuração das relações de poder, podemos falar de um modo de governo do corpo e da vida. Trata-se de um poder sobre a vida, o qual Foucault vai chamar de biopoder. Com efeito, na medida em que esse poder sobre a vida é tomado pelo Estado, o filósofo o denomina de biopolítica. Assim, para Foucault, a biopolítica buscou, “[...] desde o século XVIII,

racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...” (FOUCAULT, 2008a, p.431).

É dessa forma que Foucault (2008a) nos ajuda a compreender que, toda vez que o poder do Estado não se concentra mais em fazer morrer, mas em fazer viver, se passa de um poder disciplinar de condução de condutas do indivíduo para condições que garantam que a população (enquanto força de trabalho) consiga viver e produzir mais. Em seu curso proferido no Collège de France entre 1978-1979, Foucault (2008a, p.30) afirma: “[...] procurarei lhes mostrar como todos os problemas que procuro identificar atualmente têm como núcleo central claro, esse algo que se chama população. Por conseguinte, e a partir daí que algo como a biopolítica poderá se formar”.

A biopolítica, então, concentra-se na organização e na administração da vitalidade humana coletiva e individual. Trata-se de estabelecer mecanismos capazes de estimular a natalidade, prolongar a vida, prevenir epidemias, regularizar hábitos corporais, diminuir a extensão e intensidade das doenças, determinar os espaços/tempos de lazer. Estas estratégias de disciplinamento e condução das condutas mostram uma dupla transição: uma que passa do poder disciplinar para a biopolítica; outra que vai do liberalismo ao biopoder, quer dizer, um Estado que tem como objeto a população, e não mais o território (DÍAZ; MUNHOZ, 2018b). Se tomarmos os museus a partir de tais práticas de governo, poderemos perceber esse paradoxo, pois,

[...] por um lado há uma retórica democrática vinculada ao acesso, um espaço aberto para a produção do debate público. Por outro lado no que diz respeito à sua função pedagógica, o museu opera de forma disciplinar, para formar sujeitos civilizados e nacionais (YÚDICE, 2010, p.28).

Em relação aos museus, o Estado estaria desenvolvendo seu papel, pois “[...] priorizar práticas que visem à educação dos sujeitos coloca-se como uma potente estratégia de governo da população” (GUEDES, 2015, p.45). O viés

educativo dos museus tem no seu horizonte o desenvolvimento de estratégias que permitam a democratização do acesso ao conhecimento, a necessidade crescente de formação de público para a arte, bem como a produtividade da criação de estratégias de acessibilidade à arte (GUEDES, 2015). Nessa perspectiva, a inclusão e a democratização tornam-se estratégias para regular formas de habitar um espaço que busca tornar-se cada vez mais acessível a todos. Daí que o investimento do Estado no aperfeiçoamento de espaços que visam à cultura, além de ter como objetivo torná-los visíveis como instâncias públicas inclusivas, também tem como alvo uma educação igualitária para todos (BENNET, 1995; BARRETT, 2011).

Portanto, a gestão da educação da população produz um movimento biopolítico na/para a educação em museus por meio da democratização do acesso, da inclusão e das práticas educativas. Além disso, põe em prática estratégias que visam a tornar esses espaços atrativos e, sobretudo, capazes de produzir fruição, já que “[...] as funções básicas dos museus são a preservação, a investigação e a comunicação. E suas finalidades gerais são educação e lazer” (CHAGAS, NASCIMENTO JUNIOR, 2009, p.21). Nesse sentido, trata-se de convencer a população de que há formas de entretenimento cultural para ocupar o tempo livre, em detrimento das formas de lazer supérfluas e, inclusive, prejudiciais à saúde. Assim, na medida em que tais estratégias instrumentalizam os sujeitos para frequentarem os museus, também buscam governar as suas ações dentro desses espaços.

ONDAS, MARÉS, VENTOS, CORRENTES: TESSITURAS MARÍTIMAS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE

[...] Se eu lhe disser que o mar começa você dirá que ele cessa se eu lhe disser que ele avança você dirá que ele cansa se eu lhe disser que ele fala você dirá que ele cala e tudo será o mar e nada será o mar o mar mesmo... (CAMPOS, 2004, p.17).

A cidade do Rio de Janeiro tem sido cenário de eventos de grande porte. A preparação para estes eventos inclui grandes obras de intervenção ao longo da cidade; entre elas, aparece a Operação Urbana Porto Maravilha (OUPM). A empresa de capital misto Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região Portuária (CDURP) administra a Operação Urbana do Porto Maravilha, que é uma iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro para “revitalizar” a Região Portuária e **reintegrá-la** à cidade (SEBRAE-RJ, 2013). Com o objetivo de **reconstruir e remodelar** a infraestrutura urbana, construída de acordo com os critérios ambientalmente adequados, esta visão da OUPM contempla a importância da conservação do patrimônio, “[...] na medida em que represent[a] a memória de um lugar. A cidade é, sobretudo, espaço onde o modo de vida de seu povo acontece. Onde pessoas fazem a sua história” (SEBRAE-RJ, 2013, p.13). Na revista digital do Porto Maravilha, edição de dezembro de 2016, é apresentada a “revolução cultural” (PORTO MARAVILHA, 2016, p.6), a qual integra dez segmentos culturais: Centro Cultural José Bonifácio, Igreja de São Francisco de Prainha, Sociedade Dramática Particular Filhos de Talma, Galpões da Gamboa, Laboratório Aberto de Arqueologia Urbana, Orla Conde, Museu do Amanhã, Museu de Arte do Rio, Cais do Valongo e Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana. Esses grupos, cujo fim é o trabalho curatorial, “[...] se propõem a construir diretrizes para implementação de políticas de valorização da memória e proteção do patrimônio cultural da região” (MELLO, 2017, p.5).

O Museu de Arte do Rio (MAR) segue a lógica de uma administração pública privada, ou seja, é administrado pela Prefeitura do Rio, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, sob a gestão do Instituto Odeon. Concebido como um “presente” antecipado pelo aniversário de 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, o MAR abriu suas portas no dia 01 de março de 2013, constituindo-se como uma das grandes instituições dentro do contexto de revolução cultural que engalana a Praça Mauá. Nasce, assim, o Museu de Arte do Rio como um espaço dedicado à arte e à cultura visual, buscando articular educação e arte, pensar o Rio de Janeiro por meio de uma leitura transversal da história da cidade, assim como desenvolver atividades que envolvem coleta, registro, pesquisa e preservação de bens culturais e sua devolução à comunidade (MAR, 2016).

MAR

Figura 2 – Marcas do tempo no MAR.



Fonte: Sérgio Nobre (2016)¹⁰

O MAR pode ser considerado um projeto poético, que apresenta uma reconfiguração admirável (DA COSTA, 2015), destacando o sensível no âmbito de sua multiplicidade metafórica ao misturar-se com a natureza circundante da paisagem marítima carioca. A poética arquitetônica do museu é construída a partir do já existente, de um par de velhos e silenciosos testemunhos temporários, um deles um pouco mais antigo que o outro, sendo o mais novo mais alto que o mais velho. Aquele longo, de estilo arquitetônico eclético, era chamado de Palacete

¹⁰ Disponível em: <https://goo.gl/PNJMLL>

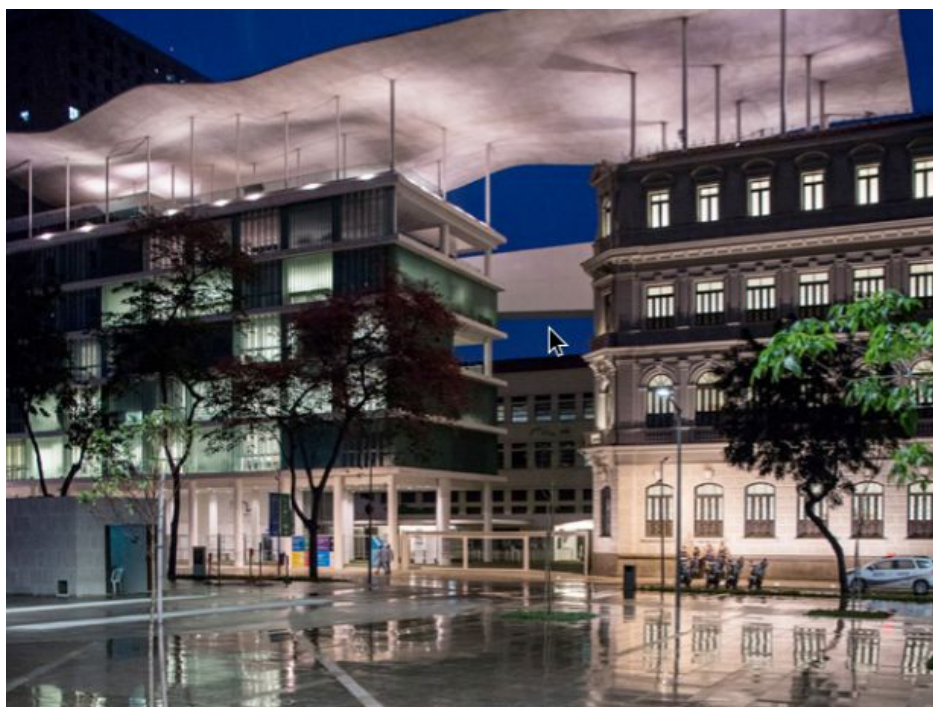
Dom João VI (Portobras); já o mais moço, de estilo modernista, chamava-se Terminal Rodoviário Mariano Procópio. Vizinhos desde seus tempos áureos, ambos os prédios herdaram a garantia de permanência pela legislação. O fato é que os dois, ancorados no porto, expostos às inclemências do tempo, da maresia e dos infortúnios, sobreviveram no seu empenho de continuar a olhar para a Baía de Guanabara. Contudo, cabe lembrar que inicialmente se tinha a ideia de converter o primeiro prédio – Palacete Dom João VI – em Pinacoteca do Rio e talvez transformar o segundo em uma escola de arte (DA SILVA, 2017). Outro detalhe impunha uma dificuldade: para interligar os dois prédios, o mais novo teria que perder um andar para ficar com a mesma altura do mais velho. Cabia o desafio: como reabilitar os prédios, os quais apresentam características heterogêneas, a fim de tornar o MAR um espaço de uma poética sensível?

O antigo Palacete Dom João VI, construído entre 1913 e 1916, passou a ser o pavilhão da Arte, pois seus grandes pés-direitos eram propícios para albergar as exposições. O outrora terminal de estilo modernista passou a ser o centro de confecção das ações educativas, para o qual é dado o nome de Escola do Olhar. Os antigos novos vizinhos agora integravam novos nomes: Arte e Educação, ou Pavilhão de Exposições e Escola do Olhar. Perto um do outro, porém distanciados, e no meio deles um vazio. Eis uma questão: o que fazer com o vazio? O mais frenético pensamento surge diante dessa massa de ar circundante: preenchê-lo! Talvez ligar os dois. Aproximar a Educação e a Arte – mas como mover aquelas toneladas de cimento e porandubas para ficarem juntas? Quiçá deixar o hiato e procurar por pontos de união. Dois pontos de junção foram pensados: um no teto, visível e marcante; outro um pouco abaixo.

O complexo arquitetônico foi composto por um teto em forma de cobertura fluida de concreto, simulando uma onda, a qual se tornou uma característica marcante do museu. Onda suspensa, movimento imóvel incessante que os dois prédios parecem burlar, ao mesmo tempo que o sustentam. Deslocamento sem locomoção, movimentos entre educação e arte impulsionados pelo vento do MAR.

A onda aparece como horizonte no meio do grande vazio entre a Escola do Olhar e o Pavilhão de Exposições.

Figura 3 – MAR.



Fonte: MAR, 2016.

O outro ponto de união das duas estruturas é uma passarela (Figura 3 e Figura 4), rampa, ou ainda, praça suspensa, que sai da Escola do Olhar e conduz ao Pavilhão de Exposições, fazendo com que os visitantes precisem passar por ali para migrar da Educação à Arte. É uma passagem em um sentido só ($E \rightarrow A$), e seu início é vigiado e assinalado por uma catraca. Vale a pena mencionar que o acesso é feito pelo térreo da Escola do Olhar, mediante elevador que chega até a praça suspensa, no quinto andar. Dessa forma, o Pavilhão de Exposições é percorrido de cima para baixo, e na saída encontra-se outra catraca, que fica próxima à bilheteria.

Figura 4 – Vista do MAR: Onda e Passarela



Fonte: Leonardo Finotti (2013)¹¹

Interessante novamente perceber que a união dessas duas obras arquitetônicas favorecem uma aproximação entre educação e arte. Tanto a passarela quanto a onda são artefatos, artifícios, ou melhor, *artefictios* que vêm ao encontro de uma poética, de fabulação criadora (arte e ficção) que interliga educação e arte. O conceito de ficção usado no *artefictio* está mais ao lado de multiplicar ao infinito as possibilidades de lidar com a verdade (SAER, 2014), pois “[...] pensar está na ordem da ficcionalização e construção de realidades que são, cada uma ao seu modo, sempre inventadas, assim como aquilo que se sabe de si, do mundo e suas relações” (ADÓ; DE CAMPOS; CORAZZA, 2015, p.84); ou, como diz Deleuze (2005, p.183), “o que se opõe à ficção não é o real”. Essa ficção é a fissura com a qual a arte consegue poetizar a vida.

¹¹ Disponível em: <https://goo.gl/g2NiAV>

Nessa linha de raciocínio, o *artefício*, passarela suspensa (incluídas as catracas de ingresso), poderia nos apontar elementos para pensar a inclusão via governo em um espaço público como o museu. Quiçá, também, o artefício, onda suspensa, aponte pistas para compreender o museu como espaço biopolítico, um arranjo de outras formas de diversão e lazer para administrar a vida da população, como já foi esquematizado na Figura 1.

Escola do Olhar

Até aqui, temos surfado pela onda mais arquitetônica, assim como pela posição de destaque do MAR nessa revolução cultural anunciada pela operação Porto Maravilha. Esse olhar mais macropolítico situa o museu como uma âncora cultural na Praça Mauá. Contudo, no nível micro, o museu parece incluir outras premissas, como afirma o diretor do MAR, Paulo Herkenhoff¹²: “[...] o MAR é um museu local e suburbano; [...] não é um museu de eventos, senão de processos com o intuito de construir um lugar simbólico para a arte, para a educação” (MAR, 2015a). O MAR foi pensado como um museu para a cidade do Rio de Janeiro, portanto, um museu público, com especial atenção para a rede pública municipal de ensino – um museu que discuta o Rio e que seja do Rio. Novamente, citam-se as palavras de Herkenhoff: “[...] não queremos um museu que seja vitrine, não é um museu dos grandes fetiches, dos recordes de aquisição, mas onde as coisas entram porque podem produzir algum sentido. É um museu de produção de pensamento” (CANÔNICO; CYPRIANO, 2013)¹³.

Feito esse percurso pela história e geografia do MAR, vale ressaltar que o que nos interessa nesta pesquisa é a Escola do Olhar. Sediada no prédio cuja fachada é feita de paredes ininterruptas de vidro, a Escola do Olhar é o espaço onde se pensam as ações educativas do museu, lugar onde opera a gerência de educação, que tem como proposta o desenvolvimento de um programa educativo

¹² O renomado curador e crítico de arte Paulo Herkenhoff atuou como diretor do MAR desde 2013 até 2016.

¹³ Entrevista de Paulo Herkenhoff à Folha de São Paulo, em fevereiro de 2013, semana prévia à abertura do MAR.

que conjugue arte e educação. Constituído como um espaço de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino e de recebimento dos estudantes das escolas públicas e de outros visitantes, a Escola do Olhar propõe-se a estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento. Suas proposições partem da compreensão da educação como prática de criação e experimentação (MAR, 2016).

A Escola do Olhar acolhe a Biblioteca e o Centro de Documentação e Referência, as Visitas Educativas, as práticas educativas, os Programas de Formação com Professores, as atividades vinculadas aos eixos Arte e Cultura Visual, MAR na Academia e Vizinhos do MAR, desenvolvendo suas ações,

[...] seja na pesquisa e envolvimento com o acervo, seja na mediação, cursos e atividades práticas, ambientes de experiência que proponham um contexto alargado de convite ao engajamento pessoal de cada participante – criança, jovem ou adulto – com a arte e a cultura visual (MAR, 2016, p.17).

Em meio a tais propostas, costuram-se as práticas dos educadores do MAR. Vale salientar o uso do termo *educador* no MAR, e não *mediador*, como é comum em muitos museus. Em uma nota introdutória, Mörsch (2009) apresenta a similitude dos dois termos na bibliografia internacional: o termo “*gallery education*”, em inglês, assemelha-se ao termo “*Kunstvermittlung*”, em alemão, ambos usados para denominar tanto a educação em museus e centros de arte quanto a mediação. Assim, os dois termos são usados para designar mediação e educação em museus. No entanto, a escolha do MAR pelo termo educador talvez possa ser assim pensada:

As práticas educativas do MAR estão pautadas pela concomitância de desejos e interesses dos mais diversos visitantes, dos institucionais e os dos mediadores, os quais no museu são nomeados como educadores. Nomeação que tem forte incidência nas práticas educativas desenvolvidas na Escola do Olhar, pois nesse caso, se pretende subverter a forma de mediação que normalmente se entende como transmissão de informações procurando a fidelidade com o original (OLEGÁRIO; DÍAZ, 2017, s.p.).

O fazer do educador/mediador, nesse sentido, estaria mais no campo do fazer junto, fazer com – rearranjo que vai sendo construído entre educador e visitante em meio a uma instituição: o museu. Talvez essas práticas consigam ser reescritas nos arranjos com o público, na procura de outras formas de interagir ainda não pensadas, pois “[...] o método é duvidar do próprio método, para se dedicar ao lugar da pesquisa, invenção e descoberta” (MAR, 2016, p.13) em um espaço de criação e experimentação. Processo contínuo perpassado por decifrações, adaptações, aprofundamentos, traduções, reinvenções, complementações, (re)criações e novas problematizações. Trata-se de fazer do educador, pois, um artista do MAR, uma vez que o que resulta das práticas são percursos de aprendizagens e intervenções efetuadas pelos educadores durante esse processo de invenção (MAR, 2016).

O fluxo organizacional¹⁴ que segue a Escola do Olhar está diretamente ligado à Gerência de Educação do museu, que inclui: gerente; coordenadora pedagógica; cinco Educadores de Projetos, responsáveis pelos projetos da Escola do Olhar; quatro Educadores I, que são referências dos 20 Educadores II; e oito Educadores Estagiários.

Destaco, neste capítulo, três ênfases do trabalho realizado pela Escola do Olhar: as visitas educativas, as práticas educativas e os Programas de Formação *com* professores. A escolha dessas três ênfases se dão pelo fato de elas abordarem mais diretamente as atividades que integram a arte e a educação, foco desta dissertação.

¹⁴ Essa estrutura esteve vigente até 2017, período da investigação no MAR. Após esse período, o MAR vem sofrendo alterações na sua estrutura organizacional, decorrentes de mudanças políticas.

Visitas educativas

Em relação às visitas educativas, Boing (2016, p.35) afirma que “[...] a metodologia de visita, a partir de eixos temáticos, permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR”. O programa de visitas tem por objetivo acolher os visitantes, na sua maioria, escolares. Nesse programa, atuam diretamente os educadores responsáveis pelo atendimento ao público. As visitas são planejadas a partir de quatro eixos temáticos, quais sejam:

- a) Vejo o Rio de Janeiro – dedicado a pensar a cidade, suas complexidades e potencialidades;
- b) Guardar para lembrar – voltado para questões de coleção, museu e memória;
- c) Meu corpo no Museu – consiste em experimentar o corpo pelo espaço do Museu e questionar as suas representações pelo viés da arte;
- d) Práticas Artísticas Contemporâneas – visa aos processos criadores contemporâneos da arte.

As visitas educativas possibilitam a imersão das escolas, professores, alunos e público em geral, em sua grande maioria, a partir de agendamentos prévios, o que permite o planejamento das práticas educativas por parte dos educadores. Assim, a Escola do Olhar programa e planeja grande parte das visitas educativas, ação realizada pelos educadores, que se dedicam a pensar, a criar e a experimentar as proposições e práticas educativas do MAR.

Herkenhoff, referindo-se ao prédio educativo do museu, menciona: “isso aqui é uma escola” (MAR, 2015b). Trata-se, portanto, de um museu de arte aonde as pessoas vão não somente para visitar e conhecer ou apreciar as exposições, mas para interagir, experimentar, aprender. Ensinarão os educadores do MAR também a olhar? Este questionamento remete-nos a uma história relatada por Galeano (2006):

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas dunas de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!¹⁵ (GALEANO, 2006, p.7)

Muitos visitantes do museu (sejam crianças, jovens, professores, cariocas ou visitantes de outros lugares de dentro e fora do Brasil) talvez peçam aos educadores ajuda para olhar, tal qual Diego. Ante esse pedido, os educadores do MAR veem-se desafiados a pensar práticas de mediação que provoquem fissuras no espaço que se situa entre a obra e o espectador, propiciando uma multiplicidade de olhares. Como uma conversa de mão dupla entre as narrativas ditas oficiais ou olhares oficiais para a obra e narrativas ou olhares produzidos a partir das práticas de mediação feita pelos educadores do MAR, há uma interação que possibilita pensar outras relações entre arte e educação.

Práticas educativas

As práticas educativas desenvolvidas pela equipe educativa do MAR são pensadas em relação às visitas dos públicos, sejam eles públicos de espaços escolares e não escolares, professores da educação formal e não formal, moradores da região portuária e da cidade do Rio de Janeiro, do Brasil ou de outros países. As atividades se tecem a partir das matérias das artes, das ciências e da filosofia, atravessadas por saberes e olhares que se entrecruzam nas exposições, onde ganham destaque os arranjos que os educadores estabelecem com o público (MAR, 2016).

¹⁵ Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Tais práticas educativas são produzidas pelos grupos de trabalho do museu:

- a) Narrativas fantásticas;
- b) Eu, a cidade e o outro;
- c) Forma, imagem e palavra;
- d) Acessibilidade.

Esses grupos constituem-se como espaços onde os educadores pensam e criam suas próprias práticas. No espaço desses grupos de trabalho, os educadores interagem com os cotidianos do museu, narram suas práticas realizadas, inventam outras pedagogias, pesquisam os conteúdos das exposições, planejam suas ações, estudam as complexidades dos métodos e metodologias para interagirem com objetos artísticos que propiciam a educação praticada nos/com os cotidianos do MAR (BOING, 2016).

O envolvimento com o grupo de trabalho é o que dá suporte e consistência ao educador para que ele crie os seus modos de praticar a educação no MAR. Contudo, cada prática é construída nas relações com os públicos, que sempre são únicos e diversos, gerando tensões e rearranjos, como destaca um dos educadores do museu:¹⁶

“[...] quando as coisas são rearranjadas, a gente gera lugares de tensão, e em algum lugar é preciso que essa tensão reverbere, escape! E esse lugar onde ela reverbera é onde eu me sinto atuando, onde eu sinto a gerência de educação desenvolvendo o trabalho” (Educador II do MAR)

O que o educador chama de rearranjo começa a nos dar pistas do lugar de uma prática, de um espaço onde se fazem acontecer os tensionamentos, pautados pelo papel de educador (DÍAZ, MUNHOZ, 2018a). Nessa perspectiva, afirma um dos educadores do MAR:

¹⁶ Foram entrevistados educadores e gestores da Escola do Olhar sobre questões relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no museu. A identidade dos entrevistados será preservada.

“[...] a gente tem um processo que é muito baseado na troca, porque a gente tem um privilégio de não ter um conteúdo ‘amarrado’, digamos assim, previamente. Nós até temos interesses que são combinados previamente com professores, mas esses interesses, eles podem caminhar para outros interesses que surgem na visita” (Educador I do MAR)

Pode-se perceber que esta troca implica também um tempo de engajamento do público com o espaço, do educador com o público. Um tempo para que os corpos se sintam à vontade para habitarem o museu. Esse tempo de imersão e de experimentação no/do espaço é vivenciado pelo público em cada atividade, quando os educadores criam e realizam procedimentos e ferramentas que auxiliam nas trocas pedagógicas com os grupos.

Formação com Professores

No caso específico de formação com professores, a cada nova exposição, o MAR propõe um momento de experimentação e um pensar fazer (BOING, 2016), criando possibilidades de trabalho (na sala de aula ou no museu) com as obras apresentadas.

Por meio de uma gama de atividades desenvolvidas — na forma de *workshops* e palestras de curta e média duração, formação de mediadores, visitas mediadas, oficinas, convites a experimentar, encontros para educadores e seminários —, o MAR toma o programa de formação com professores como um espaço transdisciplinar de formação continuada, voltado para profissionais da educação que se interessem em conhecer as exposições e demais ações do museu. Tais ações pretendem tornar o museu um espaço favorável de investigação de práticas educativas, artísticas e culturais, nas quais as relações entre diferentes linguagens, pensamentos e práticas podem ser investigadas e experimentadas. O referido programa encontra-se dividido em quatro linhas de ação:

- a) Convite a experimentar: funciona como um laboratório onde o professor é convidado a perceber, junto com o educador do museu, as poéticas, conceitos e oportunidades educativas das exposições, explorando-as a partir de uma questão problematizadora;
- b) Cursos e seminários: seu objetivo consiste em aprofundar o debate e a reflexão em torno de diferentes abordagens teóricas da arte, da educação, da história do Rio de Janeiro e da cultura visual, entre outros temas;
- c) Oficinas Práticas Artísticas Contemporâneas: visam a oportunizar que o professor experimente as diversas práticas artísticas contemporâneas a partir da experiência com diferentes linguagens e suportes, que podem desdobrar-se em propostas na escola;
- d) MAR na rede: integra ações além dos muros do museu, buscando ir ao encontro dos professores e educadores de redes de ensino públicas e privadas da região em seus contextos de atuação.

Em cada uma dessas quatro linhas de ação, são oferecidas inúmeras atividades gratuitamente aos professores. Essas atividades são organizadas por meio de uma agenda, divulgada nas escolas e nas redes sociais. As atividades são específicas para professores. Alguns participam individualmente, devido a um interesse pessoal ou busca de alguma formação específica, e esse público é bem diversificado. Outros participam de formações organizadas para professores na rede de educação do Rio de Janeiro. Independentemente da forma como esses professores se aproximam das formações do MAR – de modo individual ou pela rede de educação –, elas parecem funcionar como um “[...] potenciador de posibilidades y de mundos posibles, hecho que permite a los [maestros y] futuros maestros atreverse a construir otras narraciones para repensar sus modelos

educativos y, en consecuencia, los contextos escolares”¹⁷ (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.3).

¹⁷ Potencializador de possibilidades e de mundos possíveis, isso permite aos professores e futuros professores arriscar-se a construir outras narrativas para repensar seus modelos educativos e, em consequência, os contextos escolares em que estão ou estarão inseridos.

TIBUNGAR

Mas, qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele? Para que aceitemos expor nossas produções, assumindo também os riscos de suas/nossas fragilidades? (CORAZZA, 2007, p. 108-109).

Tibum! Esta é a palavra que melhor imita o som que faz um corpo ao mergulhar no MAR; em outras palavras, é a onomatopeia da queda em uma massa de água: tibum! No meu caso, esse tibum é o som que ecoa depois dos mergulhos no MAR. Essa ação de tibungar em um espaço de investigação implica um movimento repetitivo, de ir e voltar. O tibungar é uma ação temporal e de intensidade, tempo limite, limite que não atua como barreira, senão como potencializador de possibilidades – intensas e não limitadas às experiências. Necessita-se que o tibungador, ciente do impacto, da liberação de energia, abra os olhos para enxergar e, mesmo com a salinidade marinha, perceba que está à espreita na imersão. Assim, tibungar é a prática de submergir segurando a respiração. Nesse movimento, o tibungador está sob os efeitos do ambiente de alta pressão, e o ambiente descompressivo ao voltar à superfície, pode oferecer riscos após tibuns profundos (MCARDLE; KATCH; KATCH, 2011). Em face dos riscos, as atividades de tibum restringem-se a profundidades relativamente rasas, devido aos efeitos da pressão nas áreas mais profundas, pois o tibungador não usa equipamentos para respiração subaquática, dependendo exclusivamente de sua capacidade pulmonar, preparação física e, principalmente, controle emocional (CBPMESP, 2006).

CARTA DE MAREAR

A agitação do MAR ocorre sempre, mesmo quando parece que a água está “calma”. (Tauana Marin, 2017)¹⁸

Tibungar entende-se como um procedimento capaz de inventar mundos, e não simplesmente fazer o mapeamento de um mundo já existente. Trata-se de permanecer o maior tempo submerso ou percorrer a maior distância ou profundidade sob a água e sem o auxílio de equipamentos para a respiração, ou seja, apenas com a reserva de ar dos pulmões. Para desenvolver tal prática no MAR, o tibungador utiliza-se apenas do cabo-guia para ir o mais fundo possível. Para mergulhos profundos, o tempo de descenso é muito menor que o tempo de retorno à superfície, devido à enorme pressão que exerce a massa de água sobre o tibungador. Ele sente as limitações deste exercício de tibungar em um espaço de investigação e percorre as marcas do MAR, marcas que carregam histórias, ausências, silêncios, sons, suor, lágrimas, sal, coisas ditas e não ditas. Marcas preestabelecidas de rastros de configurações, de modos de habitar tal espaço. Configurações que estabelecem modos de ser/estar e vivenciar o museu. Intensas e ilimitadas experiências que se tecem em torno de compreender e problematizar o modo como um museu que se diz um espaço poroso pode ser produtor de processos de aprendizagem.

O presente estudo toma o tibungar como procedimento para traçar mapas (carta de marear). Por essa perspectiva, tibungar implica imergir em espaços ainda não pensados, marear territórios existenciais inéditos, dentro dos quais se faz possível agenciar novas relações com o outro e consigo mesmo (DELEUZE, 1988b). A carta de marear inclui os desenhos que possibilitam o acompanhamento de fluxos, pois, dessa perspectiva, não há separação entre coleta, produção, interpretação, discussão dos dados e escrita do texto.

¹⁸ Disponível em: <https://goo.gl/65UZyF>

No período desta pesquisa, acompanho as linhas-correntes criadas, traçadas no MAR, marcando os pontos de ruptura, de fuga, de enrijecimento, identificando as possíveis zonas de tensão e analisando os cruzamentos dessas linhas e seus desdobramentos (PASSOS; BENEVIDES, 2015). Mergulho nesse espaço produtor de aprendizagem com o desafio de acompanhar os movimentos, ao mesmo tempo que eles se transformam e criam novas potências e fluxos. Assim, pode-se dizer que o tibungar está mais do lado de pensar os fluxos, os movimentos, as rupturas, as linhas traçadas (DELEUZE, 1988b).

Ao tibungar, aproximei-me do campo empírico por meio de diferentes estratégias e registros de diários de bordo. Para o acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores no MAR, foram realizados: análise dos materiais educativos do referido espaço de Arte; observações e registros em diários de bordo durante os tibuns no museu; entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo programa educativo do MAR e com diferentes atores participantes (gestores e educadores) nos programas na Escola do Olhar. Todas essas estratégias visaram a um mapeamento dos modos como as articulações entre mediação e aprendizagem vêm sendo pensadas no MAR. Cabe destacar que todos os participantes da investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra em anexo.

Tibum #1. De um primeiro abeiramento...

Meu primeiro abeiramento do MAR deu-se em fevereiro de 2015. Naquela oportunidade, amaro desde a doca para o Museu de Arte do Rio, afasto-me da terra conhecida para o desconhecido. No meio desse encontro com o desconhecido, adentro em um museu que tem no hall superfície de grama verde. Percebo, então, que o mar não é azul. Piso o chão verde com ar de campo de futebol. Em seguida, aparece em minha companhia uma educadora do museu, que vai auxiliar-me na travessia pelo MAR. Denomino-a de “safo”¹⁹, pois só com

¹⁹ "Safo" é talvez a palavra mais usual na Marinha. Serve para tudo que está correndo bem, ou para tudo que faz as coisas correrem bem. Disponível em <<https://goo.gl/bWTZKW>>.

uma gíria de marujo consigo descrever alguém conhecedora de assuntos do MAR. A visitação é feita de cima para baixo. Entramos no elevador e iniciamos nosso percurso pelo espaço educativo para chegar ao espaço expositivo.

De cima para baixo...

Prenda a respiração fora d'água: do térreo à cobertura da Escola do Olhar, aterrissamos no sexto andar. Ao sair do elevador, um vento salgado bate no meu rosto. Este lugar também é chamado de mirante, a partir do qual se pode, além de observar uma parte da paisagem do porto, da Praça Mauá e da Baía de Guanabara, ver os Morros da Conceção e da Providência (com esforço, pois estão fora do escopo do mirante). No escopo – pássaros revolteando, cruzeiros atracando, o marulho da água na baía –, percebe-se o fôlego do MAR. À direita, o restaurante do MAR. Lembro que o prédio onde estávamos era uma antiga estação rodoviária do Rio e que foi necessário tirar um andar do prédio da educação para que ficasse nivelado com o prédio da arte.

Escolha um ponto onde mergulhar: ainda no mirante, descemos pela escada helicoidal. Passamos as catracas e atravessamos a passarela que une os dois prédios, da Escola ao espaço expositivo – Pavilhão da Arte. O trajeto no pavilhão de exposições é feito de cima para baixo; assim o primeiro andar é dedicado ao Rio de Janeiro e tem sempre exposições dedicadas ao tema. Os outros três andares trazem exposições com temáticas variadas que duram aproximadamente três meses cada –, não lembro muito bem as informações passadas pela “safo”, e, embora eu tenha tibungado rapidamente nos quatro andares expositivos, uma exposição chama minha atenção: “Do Valongo à Favela: imaginário e periferia”. A exposição ressalta o nascimento da palavra *favela* como o nome de uma planta, diferentemente da associação negativa do senso comum de concatenar favela com um bairro pobre.

Respire fundo e com calma para encher os pulmões de oxigênio: Em um curto espaço de tempo, estou diante de algumas fotografias, e a foto de uma intervenção militar a partir de um helicóptero impressiona-me. Tenho a impressão de estar repetindo um pedaço de vida já vivido; tal imagem toca-me como se fosse um dedo. Possivelmente, aquela imagem está ali atravessando as barreiras do tempo e do espaço e manifesta-se em frente a uma plateia, eu e mais outros, que espera vê-la pela primeira vez ou, em alguns casos, revê-la. Levo um susto, pois, se ninguém me fala que é o Rio de Janeiro, poderia assegurar que era uma parte de minha cidade natal: Medellín, com seus morros parecidos e algumas problemáticas sociais semelhantes. Faço um esforço hercúleo para romper, e até para temperar, meu silêncio. Troco algumas palavras a respeito com a minha colega de tiburum.

Solte o ar aos poucos pelo nariz...: Retomo, então, o percurso até chegar à Escola do Olhar. Percebo que o meu passo se torna fugaz e que, da escolha de olhar a brisa, ecoa uma frase, a qual leio como um sussurro: “precisa-se que, na arte, o significado não supere a criação”. Com todas estas imagens ressoando em mim, volto para a doca com questões novas a pensar, embora os pensamentos antigos não me dessem trégua. Se, por uma via, eu não tinha encontrado soluções para as questões antigas, por outra, ainda novos e variados problemas surgiam para pensar.

Volte à superfície: Assim, saio desse primeiro tiburum no MAR com muitas questões ressoando em mim. Desse modo, a cada novo mergulho, carrego junto algumas ferramentas para mergulhar que, suponho, poderiam ajudar-me a pensar. Essas ferramentas seriam como problemas, os quais, no encontro com o MAR e a cidade do Rio de Janeiro, me permitem tanto percorrê-los no campo teórico-conceitual, quanto visibilizar algumas práticas. Aprendizagem, mediação, porosidade, portanto, são os problemas que me disponho a pensar nos seguintes tibuns.

Tibum #2. Imersão

A mistura do vento e da pouca maresia proveniente das marolas batendo levemente acompanha-me no intuito de um tibum mais prolongado, que se efetua ao habitar os diferentes espaços do museu (*in situ* e *ex situ*): uma escola da rede municipal do Rio e a Escola do Olhar. Neste mergulho, realizado no período de maio de 2016, deparo-me com duas cenas, chamadas aqui de MAR em fragmentos: o primeiro fragmento busca destacar a afetação e a sensibilidade em face do encontro com alguns signos; o segundo problematiza como a criação e o pensamento se movimentam mediante enigmas e desafios. Ambas as experiências são transversalizadas por uma perspectiva de aprendizagem que se constitui por meio das forças dos signos, a partir do pensador Gilles Deleuze (1988a; 2003) e comentadores, sendo relatadas inicialmente em forma de cenas.

MAR em Fragmentos # 1 — Um tempo singular.

Em meio a uma sala de aula de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ), integrante do conjunto de escolas denominadas GEA (Ginásio Experimental em Arte) e parceira do Museu de Arte do Rio, a pergunta que nos convidava a pensar foi lançada pelos estudantes: o que se faz em um museu? Na sala de arte, além das crianças de 11 anos, cartazes, desenhos, quadros e esboços de desenhos de jogadores de futebol, boxeadores, autorretratos, classes empilhadas atrás de nós, manchas de tinta no chão, janela estragada, 20 crianças, três professores, uma coordenadora e o diretor, que ainda não havia chegado. Dois pesquisadores, a equipe do museu, 20 pastas com trabalhos, cinco objetos pendurados no teto. Um menino é chamado para ficar em uma das cadeiras da frente. Eu, nós, todos juntos na mesma sala, imersos nas últimas palavras de uma das trabalhadoras do museu, palavras suspensas no ar que se misturam com o ar condicionado e com os burburinhos da sala. Uma mulher cala-se e senta-se, outra levanta e dá três passos à frente. Uma criança olha nas suas costas, move-se para a direção oposta e cochicha com uma colega. Uma borboleta se embuça em um dos quadros da parede. Eu, nós e os outros

escutando uma pessoa que estava prestes a falar do seu trabalho; antes de iniciar a sua fala, essa pessoa diz para os ouvintes: “você têm agora cinco minutos para fazer o que vocês quiserem; depois, eu vou falar para vocês do meu trabalho”. A primeira coisa que passa pela minha cabeça: “já era”!

Tibungar no MAR permitiu-me refletir sobre pelo menos dois aspectos importantes no ato de aprender (e também no de ensinar): a sensibilidade e a afetação pelos signos, pois é nessas relações, nesse entrar em contato com pessoas ou com objetos, que se estabelece o ato de aprender. Esse é o espaço-tempo no qual a sensibilidade se torna importante para perceber o que se passa; no qual é possível ser afetado e deixar-se afetar no encontro; no qual uma situação específica de “[...] maneiras distintas de apresentação, apreensão, ativação e participação promovam formas de relação por meio de justaposição de vivências que permitam ao público construir seu próprio percurso de fruição e aprendizagem” (MAR, 2016, p.17). Este convite ao risco, à incerteza, que possibilita provocar outros modos de compreender os processos de aprendizagem, além da simples reconhecimento, parece estar muito presente nas práticas pedagógicas do MAR. Práticas permeadas pelas interações, geradas em torno de práticas artísticas contemporâneas que “[...] sirven a los [maestros y] futuros maestros como préstamos de consciencia para entender, descubrir y construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje”²⁰ (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.4); Dito de outro modo, essas práticas “[...] les desequilibra, rompe modelos, y el aprendizaje genera momentos de inseguridad, de inquietud, pues nunca es cómodo poner en tela de juicio los esquemas mentales”²¹ (CHIN; FAJARDO, 2017, p.2)²².

Ao abordar a aprendizagem a partir da invenção de problemas e da criação de conceitos, Gilles Deleuze (2003, p. 39) vai afirmar que “[...] a aprendizagem

²⁰ “Servem aos professores e futuros professores como tomada de consciência para entender, descobrir e construir novas formas de ensinar e aprender”.

²¹ “Desequilibra-os, rompe modelos, e a aprendizagem gera momentos de insegurança, de inquietude, pois nunca é fácil tensionar os esquemas mentais”.

²² Educación y experiencia artística: entrevista a Glória Jové Monclús.

não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)". Esse movimento é que dá origem ao pensar e, portanto, ao aprender pelos signos, pelos acontecimentos, pela experiência, enquanto elaboração de problemas e invenção de novas soluções.

Em uma perspectiva deleuziana, mais especificamente nas obras *Diferença e repetição* (1988a) e *Proust e os signos* (2003), a aprendizagem é pautada na invenção de problemas e na criação de conceitos. Nessa visão, o ato de aprender não se constitui meramente em uma passagem ou transição natural de um estado de não saber para um estado de saber. Ele se dá em um contexto de experimentação, e esta possibilita certa equivalência entre pensar e criar, o que ocorre em meio à violência exercida pelos acontecimentos portadores de signos. Tal movimento ou sinergia de forças perpassa um emaranhado de linhas do pensamento que têm como elementos de partida as imagens clichês ou dogmáticas do pensamento, cuja tendência natural é levar ao trilho do conhecido (reconhecimento).

Contudo, só a queda de Alice no buraco do coelho, de Carroll (2002), não nos ajudaria a pensar a criação como elaboração de problemas e invenção das suas soluções. Alice cairia e permaneceria no buraco, pois a toca do coelho era estreita como um túnel no começo e depois se inclinava subitamente para baixo, tão subitamente que ela não teve nem tempo de pensar em parar, e repentinamente a estranheza apoderou-se dela antes de ver-se caindo em um poço. Eis o acontecimento em que se privilegia o estranhamento, e não o reconhecimento, no qual processamos signos. O encontro com estes signos dá-se por meio dos sentidos (DELEUZE, 1988a), quer dizer, durante a decifração de signos, as marcas são absorvidas através dos canais sensitivos, mobilizando em nós um aprendizado. Nesse encontro, com pessoas ou coisas, há um percurso enigmático que escapa de nossa consciência devido à sua intensidade. Só após essa ocorrência do encontro, algo faz sentido, recorrendo à percepção do que se aprendeu (GALLO, 2012). Na ótica deleuziana, é possível afirmar que o aprender

está permeado por outro elemento: a imprevisibilidade. O imprevisível é o que garante a singularidade do pensamento, a subjetividade do ato de aprender, o ímpar do acontecimento do aprender para cada sujeito. Para cada um na relação com o outro.

Desse modo, é preciso estar sensível aos signos para aprender, pois, sendo o aprender um “[...] acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles” (GALLO, 2012, p.6). Portanto, o foco da aprendizagem estaria mais do lado do processo de criação de algo novo, no sentido de tensão entre o saber anterior e a experiência atual, toda vez que a aprendizagem começa quando estranhemos ou problematizamos (KASTRUP, 2001).

Assim, nessa perspectiva deleuziana, a aprendizagem encontra-se na relação com a arte, pois, como afirma Deleuze (2003, p.48), “[...] a arte é o destino inconsciente do aprendiz”. Percebe-se uma passagem da dupla conhecimento-inteligência para a violência do signo-aprendizagem (pensar, criar), da reconhecimento à decifração. Violência que gera tensão encaminhada à investigação de uma necessária desestabilização de poderes para permitir uma reinvenção de saberes sobre o corpo (GIANUCA, 2016).

MAR em Fragmentos # 2 – Pense como

De volta ao MAR, eu e outros professores estávamos acompanhando uma turma de crianças de uma escola da rede municipal. Na sala de exposições, um mediador. Em volta dele, uma espiral – no primeiro nível, 25 crianças; no segundo círculo, duas professoras; no terceiro, mais interno, eu e um professor pesquisador; em outro círculo, externo, as obras de arte. O educador toma como ponto de partida o seguinte raciocínio: os nomes são parte de narrativas inventadas sobre as coisas. Sendo assim, se criarmos outras narrativas para as obras, podemos inventar novos títulos para elas? A proposta desta atividade é

criar novos nomes para as obras a partir da perspectiva de um personagem. O educador pega um baralho e convida para um sorteio da seguinte forma: cada participante pode sortear um personagem, que determinará seu modo de relacionar-se com lugares e coisas: se sou sapato, por quanto tempo permaneço em frente a uma pintura abstrata? E, se sou um canário, de que ponto de vista observo uma escultura? E se, de uma hora para outra, eu começasse a olhar o mundo com os olhos da minha mãe? Que narrativas eu poderia criar sobre a cidade a partir da perspectiva de um robô, um louco, uma rainha ou uma melancia? (MAR, 2016).

— *Então, vocês vão pegar a carta, e a tarefa é “Pense como.... Sereia, baleia, cientista, monstro, poeta, louco, sua mãe...”*. – O sorteio é interrompido pelo furo dos pneus: — shhhhh.

— *Pense como robô, cavalo...* – E de novo a atividade é interrompida por uma voz professoral:

— *Fulano, ciclano...*

Novamente:

— *Pense como: baleia, eu, baleia. Agora, vocês vão permanecer com essa carta e vocês vão ter um tempinho para percorrer a sala.*

Burburinho professoral, mais o meu nos meus pensamentos. Passados uns minutos, o professor pesquisador diz: “hummm, já era”.

Em meio a esse caos, o educador chama os alunos para explicar a proposta:

— *Cada um pegue a sua carta, o personagem da carta determinará seu modo de pensar as obras desta sala. Por exemplo, você. Qual é a personagem que você ganhou?*

— *Eu ganhei um sapato* – diz uma criança.

— *Perfeito! Então, você vai pensar e olhar para a obra que você gostou como um sapato. E você?* – Pergunta o educador do MAR.

- *Eu ganhei a minha mãe... Tenho que olhar para a obra que eu gostei como a minha mãe?* – Pergunta outra criança.

Focado na fala das crianças e do educador, pensei: será possível adicionar uma carta, talvez duas... Pense como professor e pense como pesquisa-dor.

Esta experiência fez-me lembrar dos comportamentos instituídos para o corpo no museu, mas o que me fez pensar isso? Minha atitude (claro, nos meus pensamentos) e a dos professores que estavam junto, pois supostamente o museu é um lugar para caminhar lentamente, fazer silêncio, por isso a imitação de pneus furados de alguns docentes, fazer pose de pensador enigmático, não tocar, não comer, não beber, entre outras proibições.

Se tomarmos as noções deleuzianas sobre o pensar e o aprender, compreenderemos que o pensamento se movimenta mediante enigmas e desafios, mediante o processo de decifrar, de explicar, de interpretar, de traduzir (DELEUZE, 2003). Diante desse processo de decifrar os signos, emitidos por uma interrogação, o pensamento não busca uma verdade, uma resposta certa, mas provoca-nos a pensar na ordem do absurdo. O absurdo em estado natural, espontâneo, aquele que está na passagem ora da decepção, ora da admiração. Ora frustração, ora descoberta, ora curiosidade. Ora interrogação, ora tradução. Ora palavra grosseira, ora palavra de admiração. Ao propor novas situações dentro do museu, o absurdo surge como possibilidade inventiva no processo de ressignificação das coisas. Contudo, tais possibilidades inventivas só são possíveis na medida em que se afirmam outras formas de ver e perceber o mundo, se fundam outras relações entre sujeitos e objetos; interpretações predeterminadas ou de uma única verdade, norma ou modelo, são abandonadas ou desconstruídas.

No museu, os participantes de “Pense como...” são incentivados a criar novas legendas para descrever as obras, a partir da perspectiva de seu personagem. A legitimidade da legenda é posta em questão em prol de novos

sentidos e significações (MAR, 2016). Deleuze (1988a) destaca que o desafio de pensar o enigma é libertá-lo da doxa, deslocá-lo do mundo das representações e arrastá-lo a outro lugar, onde seja permitido o erro como um catalisador de formulação, ou melhor, de criação de novos problemas que movimentam o pensamento. Este é um exercício difícil e desafiador que, muitas vezes, passa despercebido na academia e nos processos de formação e nos mantém no círculo vicioso de pensar um modo correto de agir, refletir, formular questões, problematizar, criar novos problemas.

Ora, se tomássemos o absurdo como uma pergunta para a qual não temos resposta, como um desvio da ortodoxia, poderíamos nos permitir um convite ao pensar diferente, tornar o pensamento um problema que se movimenta para a desvinculação do já sabido. Assim, o absurdo apareceria como o acontecimento em que se privilegia o estranhamento (claro, depende da sensibilidade e de nossa relação com os signos), no lugar da reconhecimento, que não nos incita ao pensar. Portanto, aprendemos pelos signos, pois pensamos quando somos desafiados por um enigma; assim, aprendemos quando pensamos.

Nessa perspectiva, o foco estaria mais do lado do processo de criação de algo novo, no sentido de tensão que o absurdo ocasiona entre o saber anterior e a experiência atual. O absurdo, ora signo, ora emissor de signos (ainda que eles não façam sentido), aparece como pedra de toque que incita à criação de novos problemas, que nos anuncia também a incerteza – a mesma incerteza que talvez se tenha ao entrar em sala de aula, pois, mesmo com tudo pronto, a incerteza reina quando o absurdo nos mostra a imprevisibilidade. Sendo assim, o absurdo imprime um dinamismo, quer dizer, torna-se um convite a escapar dos postulados dominantes do pensamento, questionando aquilo que lhe é dado, as representações que criam imagens para o pensamento. O desvio que liberta o pensamento de qualquer imagem modelo que o determine funciona como ruptura do cíclico do pensamento (desvio da norma, da ortodoxia). Segundo Kastrup (2001), a “[...] aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos” (p.18) – movimento que dá origem ao pensar e, portanto,

ao aprender pelos signos, acontecimentos, experiência, enquanto elaboração de problemas e invenção de suas soluções.

Caberia um olhar sobre o absurdo (estranho), sobre os signos e a sensibilidade, uma vez que, no processo de aprender, nos encontramos sempre em face deles, já que “[...] tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Em suma, ao deslocarmos o absurdo da ideia de desvio e o potencializarmos do lado do percurso, do estranhamento, da incerteza, nós o colocamos no movimento da errância. Se tomarmos novamente a questão do aprender, então poderemos compreender a errância como um caminho para deslocar-se do saber ao aprender. Nesse sentido, o aprender estaria do lado de pensar, problematizar, desaprender, errar, reaprender, estranhar. A postura que se assume diante do estranhamento implica deslocá-lo tanto das classificações qualitativas (bom/mau), quanto das classificações quantitativas (muito/pouco).

Nessa medida, o acaso do absurdo, do estranho, do enigma, força-nos a decifrar, traduzir, interpretar, explicar. O absurdo que, na maior parte das vezes, é visto como perda de tempo é, contudo, o processo que rompe com a homogeneidade, que rompe abruptamente o controle e que nos lança a caminhos desconhecidos e erráticos, por onde passam o pensamento, a criação, a aprendizagem. Possivelmente, os museus, como espaços atravessados pela arte, podem ser um lugar de criação de problemas, de dinamização do ato de pensar, produzindo outras e novas aprendizagens mediante as forças dos signos.

Tibum #3. Mediação/Educação em meio a aporias

Em relação às práticas de mediação em museus, podemos destacar alguns movimentos, os quais denominaremos aqui de aporia. Uma aporia (em grego: *Απορία*) seria o equivalente a caminho sem saída, entendido, portanto, como dificuldade, impasse, paradoxo, dúvida, incerteza ou momento de contradição, o que impede que o sentido de um texto ou de uma proposição seja determinado.

Na filosofia grega antiga, o termo *aporia* surgiu para designar contradições entre dois juízos.

No entanto, para alguns desconstrucionistas, como Jacques Derrida, a aporia constitui-se como uma estratégia de desconstrução, ou seja, vai além da significação de dois juízos contraditórios. Para o autor, a problematização é que o faz chegar à aporia, tal como afirma: “[...] sem saber realmente para onde eu estava indo, exceto que eu sabia que o que estava em jogo nesta palavra era o **não saber para onde ir**” (DERRIDA, 1993, p.12, grifo meu).

Partindo dessa perspectiva, destaco três aporias ao tomar a ideia de mediação em museus: a mediação pedagógica, a mediação cultural e a mediação comunitária (colaborativa). No caso específico do educador do MAR, percebo outro movimento, que talvez esteja mais do lado da tradução/transcrição, conforme nos ajudam a pensar Benjamin (2008), Campos (1969) e Corazza (2015).

Na mitologia grega, Hermes (conhecido como Mercúrio na mitologia romana, encarregado de levar as mensagens do deus Júpiter) é entendido como o deus mensageiro de Zeus. Isso enfatizava a sua função, entre muitas outras, de mediador entre os mortais e os deuses. Trago esta imagem para, de início, pensar a mediação pedagógica e a sua forte tradição como transmissão de conhecimento. Autores como Moran, Masetto e Behrens (2000) argumentam que a mediação pedagógica estaria mais do lado de uma atitude e comportamento do professor que atua como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, ou seja, aquele que, de forma dinâmica, ajuda o aprendiz a atingir os seus objetivos. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica estaria colada à imagem de Mercúrio, mensageiro que leva a informação, que medeia a informação entre um e outros. A mediação ficaria, então, circunscrita ao plano das aplicações, ilustrações ou simples transmissões (CORAZZA, 2015).

Certamente, a mediação pedagógica não se restringe somente à mera transmissão de conhecimentos, pois há outras percepções mais amplas que expandem essa visão e que se propõem a “[...] oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam esta ampliação de pontos de vista que tanto enriquece” (MARTINS, 2014, p.260). Contudo, cabe deixar claro aqui que estamos nos referindo à concepção de mediação pedagógica enquanto prática de transmissão de conteúdo.

Assim, o movimento da mediação pedagógica como transmissão de conteúdos está relacionado à monitoria em museus, conforme evidencia Honorato (2013), prática que, tal como mencionamos, remete a uma postura mercuriana – Mercúrio é o monitor, professor, educador. Essa mediação propicia e aumenta, segundo Honorato (2013), as fendas socioculturais.

Com a preocupação de minimizar essas fendas, surgem, no contexto dos museus, a mediação cultural e a mediação comunitária. Subverter a lógica do museu como cubo branco (DUNCAN, 1995; CASTRO; NIKITA, 2009) onde a obra repousa, com a menor interferência entre a obra e o observador, é o propósito da mediação cultural. Essa forma de mediação busca ir ao encontro da democracia cultural, “[...] almejando o reconhecimento da diferença e da expressão cultural autônoma, inicialmente aplicada às categorias socioeconômicas mais desfavorecidas, antes de se expandir para todos os grupos socioculturais” (LAFORTUNE, 2016, p.2). A mediação cultural, portanto, apresenta um desafio que exigiria um esforço mancomunado de curadores, artistas e mediadores (educadores) no processo de educação. Essa perspectiva de mediação cultural procura dar visibilidade para outras culturas que não são consagradas. Dessa forma, a mediação cultural evidencia a “[...] precariedade das identidades culturais não reconhecidas no plano político e a necessidade de renovação da cultura à margem da consumação de produtos padronizados” (LAFORTUNE, 2016, p.6). O que estaria em jogo seria uma transição de uma postura autoritária para uma postura de acompanhamento que possibilite encontros dos visitantes com as

expressões artísticas, indo além dos conteúdos. Ademais, a mediação cultural pretende propiciar o diálogo, a troca, a participação, ao mesmo tempo que se tem o cuidado de não incorrer na monitoria (HONORATO, 2013). O fomento ao diálogo e à troca, assim como uma participação ativa por parte do público, é um dos objetivos da mediação cultural.

De outro modo, a mediação comunitária ou colaborativa procura articular as demandas e aspirações coletivas, o que geraria condições para o diálogo e a participação diante das políticas institucionais e culturais com e além das paredes do museu (CEVALLOS; MACAROFF, 2013). Deste ponto de vista, a mediação colaborativa apresentaria pontos comuns com a mediação cultural, pois ambas estariam procurando diminuir o distanciamento sociocultural, no qual a participação seria a chave. Contudo, a questão que ainda se coloca é: como realizar uma mediação colaborativa e/ou cultural em um espaço ainda tão elitista e excludente? Nessa perspectiva, Landkammer (2013) destaca: as relações de poder são, na maioria das vezes, diametralmente opostas, pois a instituição é percebida como superior à comunidade ou coletivo com que se quer trabalhar; as relações de saber (implicadas nas relações de poder) produzem verdades, “[...] em um domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico” (FOUCAULT, 2008b, p.219).

Para Mörsch (2013), essas relações de poder produzem discursos hegemônicos que colocam em xeque a horizontalidade possível de ser vivida no interior de uma instituição de arte e para lá de seus muros. Ora, nessa perspectiva, parece haver um grande paradoxo efetuado entre um desejo de colaboração, que se quer a mais horizontal possível, e relações verticais que limitam a iniciativa de agregar qualquer colaboração.

Assim, o grande entrave ou aporia da mediação colaborativa é colocar em tensão a horizontalidade e as relações de poder que se evidenciam quando se busca trabalhar “com”, e não “para”. Isso diz respeito não somente à inclusão de pessoas historicamente distanciadas dos museus, mas também à aceitação de

outros repertórios culturais (YÚDICE, 2010). Talvez a proposição do professor e artista Alexandre Siqueira, na sua obra *Meu mundo teu*, pudesse nos ajudar a pensar, ao dizer: não é o que eu sei, tampouco o que você sabe, mas sim o que juntos podemos fazer (DINIZ; MELO, 2016).

Em síntese, ao situarmos os três tipos de mediação – pedagógica, cultural e colaborativa/comunitária–, podemos perceber que a primeira estaria mais próxima de uma perspectiva mercuriana, no sentido de privilegiar a transmissão entre a informação passada e a aprendizagem. Já a segunda, a mediação cultural, foca no diálogo e na troca e está mais preocupada com o envolvimento ativo dos públicos na instituição museu. Finalmente, a mediação colaborativa concentra-se no que se pode fazer juntos (instituição e comunidade ou coletivo), no sentido de articular as demandas e aspirações coletivas, confrontando as relações de poder e saber que historicamente têm acompanhado as instituições culturais na sua relação com os públicos e que, sempre, vão além dos limites da instituição.

Vale ressaltar que a ordem de apresentação das perspectivas de mediação/educação em museus obedece mais a condições históricas, e não a condições de “evolução”, pois não se trata de uma escala de valores ou de uma linha evolutiva de trabalho educacional em instituições culturais. Embora alguns desses movimentos sejam mais recentes que outros, não se encontram relacionados ao tempo de existência das instituições de arte, de modo que instituições novas, muitas vezes, se valem de alguns movimentos mais antigos, assim como instituições mais antigas se inserem em ou movimentos mais atuais ou os produzem.

Outro ponto a destacar é que, independentemente dos movimentos desenvolvidos, o trabalho em museus envolve aporias e exige um exercício constante de revisão crítica e negociação sobre as suas condições macro e micropolíticas. Por outro lado, para que essas aporias se tornem “produtivas” (MÖRSCH, 2009), os movimentos desenvolvidos no espaço da

educação/mediação “[...] implicam um enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação, [...] e precisamos refletir sobre esses modos e sobre essas concepções” (COUTINHO, 2013. p.53). Às vezes, esses enfrentamentos de concepções se dão em um “território potente e de tensões que abrangem estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade” (MARTINS, 2018, p.85).

Novamente, ressaltamos que o que está em jogo na palavra *aporia* é um caminho sem saída, um não saber para onde ir, essa espécie de labirinto (problema) difícil ou impraticável, de passagem impossível, recusada, negada ou proibida. De outro modo, uma não passagem, condição de possibilidade para o pensamento, para o aprender. Derrida (1993) caracteriza o termo *aporia* como: “[...] um único dever que repetidamente se duplica interminável, que se fissa e se contradiz sem permanecer o mesmo, isto é, referente ao único ‘imperativo duplo e contraditório’” (p.16). Em outras palavras, trata-se da impossibilidade de uma única verdade.

Diante de tais reflexões, talvez pudéssemos ainda acrescentar algumas indagações: aumentar a acessibilidade implicaria um aumento no investimento econômico? Uma vez que o fluxo de pessoas no museu se torne uma constante, como singularizar as práticas em meio a um público em massa? No contexto de museus de grande porte ou em contextos de reconfiguração urbanística, como privilegiar a autonomia, renunciando à pretensão *blockbuster* (ter recordes da maior visitação)? Nessa perspectiva, como manter um espaço onde a imprevisibilidade dos acontecimentos pulula? Como pensar o museu enquanto um espaço onde a sociedade civil se encontra entre o Estado e o mercado? Como pensar e agir diante dessas aporias, de maneira que o papel dos mediadores/educadores do museu tenha impacto no posicionamento político e institucional?

É claro que em cada museu há inúmeras situações complexas e diferenciadas. Estas situações são evidenciadas no dia a dia dos mediadores/educadores, visto que se deparam com desejos, expectativas e demandas: por um lado, as dos visitantes, as quais são tão variadas quanto a sua diversidade; por outro, as dos professores, com suas inúmeras concepções sobre o que e como deveria ser uma visita ao museu; por último, as de curadores, artistas e pesquisadores, sem olvidar as expectativas institucionais, que, segundo Mörsch (2013), apresentam distintos discursos sobre mediação/educação em museus, conforme explicitado abaixo:

[...] el discurso Afirmativo atribuye a la educación y mediación la función de comunicar de forma efectiva la misión del museo, de mantener los estándares del Concejo Internacional de Museos: colección, investigación, cuidado, exposición y promoción del patrimonio cultural. Aquí, el arte se entiende como un dominio especializado que concierne sobre todo a un público experto [...] el segundo discurso: Reproductivo, la educación en museos y mediación asume la función de educar al público del mañana y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte [...] El tercer discurso, el Deconstructivo, cuyo propósito en la educación en museos y mediación es examinar de forma crítica, junto con los públicos, el museo y el arte, así como los procesos educativos y canónicos que tienen lugar dentro de este contexto [...] El cuarto, el discurso Transformativo. Aquí, la educación en museos y mediación educativa cumple la tarea de expandir la institución expositiva y de posicionarla de manera política como un actor de cambio social²³.

Na cotidianidade das instituições de arte, pode-se mesmo evidenciar a simultaneidade desses quatro discursos apontados pela autora, ou ora um, ora outro. Atentar a esses discursos pode também nos ajudar a compreender que

²³ [...] o discurso afirmativo. Ele atribui à mediação e à educação em museus a função de comunicação externa da missão do museu de acordo com os padrões museais do Conselho Internacional de Museus: coleção, pesquisa, preservação, exposição e promoção do patrimônio cultural. Aqui, a arte é entendida como um campo especializado, para um público especializado [...] no reprodutivo, a mediação e a educação em museus assumem a função de educar o público de amanhã e, no caso de indivíduos que não vêm por vontade própria, de encontrar meios de introduzi-los à arte [...] O terceiro discurso, o desconstrutivo, o objetivo da mediação/educação em museus é examinar criticamente, junto aos seus públicos, o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto [...] O quarto, o transformador. Aqui, a mediação e a educação em museus assumem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social.

estamos diante de mais um “*boom* educativo”, ou seja, produzimos um imperativo de inclusão em museus ancorado em um contexto institucional para o qual interessa introduzir programas educativos, criar políticas de educação em museus, sempre vinculadas a um dispositivo quantitativo que visa a criar programações atrativas (*blockbuster*) para atingir o maior número de público.

Em meio a esses desejos, demandas e expectativas de diferentes atores das instituições de arte – curadores, artistas, professores, pesquisadores e público –, encontra-se o mediador/educador. Há de se afirmar que tais desejos/demandas/expectativas não estão descolados da instituição, de forma que se encontram em meio dos quatro discursos (citados por Mörsch). Então, o que faz um mediador/educador diante de sua práxis, incessantemente permeada por todas as variáveis e demandas que se encontram entre obra e público? Certamente, não é possível – e tampouco há qualquer intenção aqui – encontrar uma justa medida para a práxis do mediador/educador de museus.

Por uma outra via, talvez fosse possível pensar a prática de mediação a partir da perspectiva de uma tradução criadora, como nos ensinam alguns autores, como Campos (1969), Benjamin (2008) e Corazza (2013). Para Corazza (2013, p. 211 -212), “o professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos, não faz cópia, dublagem ou fingimento, não é um bufão, escravo ou ladrão dos autores e obras que traduz”. Em tal perspectiva, não é mais suficiente um mediador educador que transmite informações sobre as obras, os artistas, a exposição, o curador, a tendência; tampouco que ensina estratégias e artefatos para melhor compreendê-los.

Porventura, poder-se-ia pensar em “[...] um mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética” (MARTINS, 1992, p.2); ao mesmo tempo que possibilita “[...] estar entres, em meio a, com o olhar/corpo inteligente, sensível, aberto e em vigília criativa; somando vozes para ver mais, ouvir mais, pensar mais” (MARTINS, 2016, p.39). Trata-se, portanto, de um mediador/educador

capaz de tomar/tornar a sua prática criadora. Nesse sentido, na medida em que o educador rompe com a imagem de mediador e transmissor do conteúdo, produz outros movimentos (OLEGÁRIO; DÍAZ, 2017). Talvez outras competências, às vezes, outros saberes, reputados como reflexivos, críticos e criadores, possam ser desenvolvidos na mediação (HONORATO, 2013). Nesse sentido, lança-se “[...] um convite para vermos vendo, sentirmos sentindo, percebermos pensando” em meio a “[...] um consciente estado de vigília no “estar entre muitos” (MARTINS, 2014, p.260).

Mas, em que medida seria possível que o mediador/educador se pensasse como aquele que transcria e transcultura os elementos científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria produção? Ainda mais, seria aceitável que os mediadores/educadores não reproduzissem uma prática com base nas referências às obras, à exposição, ao acervo, ao artista, ao curador, à instituição? (CORAZZA, 2013; HONORATO, 2013; OLEGÁRIO; DÍAZ, 2017). Talvez o desafio para o mediador/educador esteja em manter

[...] disponibilidade e abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. (MARTINS, 2018, p.85)

De certa forma, uma atitude de disponibilidade e abertura, um modo de agir que parte de uma tradução poética em um espaço de arte (também poético?), talvez esse modo de agir pudesse ser pensado a partir de Benjamin, em seu ensaio *A tarefa do tradutor* (2008). Benjamin chama de má tradução estética a “[...] transmissão inexata de um conteúdo não essencial” (BENJAMIN, 2008, p.26). Inexatidão que implica menos isomorfismo dos sentidos de uma língua para outra, movimento que estaria mais próximo de recriar, empreendendo novos recomeços, “[...] apropriando-se do estrangeiro e tornando-os seus, fazer ressoar a sua voz”. Tal gesto rompe o “[...] dogma da unidade identitária entre línguas de partida e línguas de destino”. (CORAZZA, 2015, p.108; CORAZZA, 2013, p.214).

Dessa forma, a mediação/educação em instituições culturais, tomada pela tradução poética, implicaria um tempo de vivência no espaço, em meio ao qual acontece uma partilha infiel a um conteúdo original. É nessa medida que tal tradução se pretende poética, pois perpassa o espaço e o tempo formal de um museu, bem como rompe com as práticas usuais. Esta tradução resiste à pretensão de ser um disfarce do original, renuncia à mera repetição de um discurso curatorial ou da fala do artista, resiste a tornar-se eco; muito pelo contrário, faz com que cada mediador/educador se aproprie de uma matéria (de um texto) que carrega no espaço da visita para fazer junto com o(s) visitantes(s), no encontro com o(s) visitante(s) (OLEGÁRIO; DÍAZ, 2017). Mesmo ciente de que é valioso promover ao público releituras e processos de prolongamento criadores, esse mediador tradutor também compreende que não se trata de refutar o texto original, pois essa ação empobreceria toda a história da arte, as pesquisas curatoriais e os contextos nos quais as obras foram criadas. Além disso, tal ação afundar-se-ia em certa oposição de forças presentes na relação curatorial e educativa. Assim, em uma prática tradutora/transcriadora, é necessária uma apropriação da obra/texto antes de sua transformação. Trata-se, pois, de uma prática que está além da simples transmissão, que transcende a preocupação com a fidelidade das narrativas curatoriais, que ultrapassa “[...] o erro fundamental do tradutor (*Übertragenden*) de conservar o estado contingente de sua própria língua em vez de deixá-la mover-se violentamente através da língua estrangeira” (PANNWITZ 1917, apud BENJAMIN, 2008, p.64).

Por fim, a tentativa aqui não é de acomodar a mediação a certos modismos ou a um linguajar, mas de produzir uma prática que esteja mais do lado da experimentação poética, de “[...] uma genial compreensão antecipadora” que “reimagina” (CAMPOS, 1969, p.97). Uma mediação-tradução inexata, poética, que não se centra só no que se pode comunicar, mas também no que a obra tem de incomunicável (BENJAMIN, 2008). Eis aqui uma aporia, um caminho sem saída para uma prática de mediação. Em face dessa possibilidade, a ideia da tradução/transcrição de textos e obras engendra-se no corolário da possibilidade

valeriana²⁴: “[...] a tradução de textos criativos, recriação, transcrição, será sempre criação paralela, autônoma, crítica, porém recíproca” (CAMPOS, 1969, p.10). Em outras palavras, pode-se pensar a “[...] transposição de uma língua na outra mediante um *continuum* de transformações” (BENJAMIN, 2008, p. 18). Assim, traduzir, reinventar, criar, transcriar, podem fazer parte de uma prática de mediação que se encontra em concordância com Corazza (2013, p.2), quando indaga sobre um tempo poético esburacado pelo cotidiano: “[...] como, na área da educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios?” (CORAZZA, 2013, p.2).

Retornemos ao MAR. É possível perceber que o educador do MAR busca explorar outras formas de mediação, diferentes da mera transmissão de conhecimento, como podemos perceber no fragmento abaixo:

“[...] em programas de educação em museus, eu conheço muitos grupos de educação que se colocam no lugar de coadjuvantes, de repetidores do discurso curatorial, institucional e político, e o programa de educação [do MAR] nunca fez isso, não faz isso, isso porque também se constituiu no espaço de autonomia. Ele [Escola do Olhar] é um grupo, é um programa educacional que é também vinculado ao programa de exposições, mas que tem a sua autonomia, tem as suas questões, grupos de trabalhos, tem as suas poéticas, seus seminários, enfim, essa relação de autonomia e dependência. E em relação ao programa de exposições, é muito importante, porque é o que dá ao trabalho educacional do MAR as condições para não se tornar coadjuvante do discurso curatorial. Obviamente, além da inteligência, do senso crítico, da sensibilidade das pessoas que fazem parte do grupo [...], é muito raro encontrar projetos de educação que, além da mediação e das atividades educativas dentro da exposição, tenham também outro braço de ação. É raro você ver os programas de educação agirem curatorially; normalmente, eles estão sempre sendo parte de um processo curatorial. Eles em si não agem curatorially e aqui [no MAR] eles [educadores] agem, porque eles curam seminários, programas, cursos, atividades, inclusive exposições.”
(Gestor do MAR)

Na contramão de uma transmissão que enaltece o texto original como monumento sagrado, o fazer do educador do MAR parece refutar o papel de

²⁴ Campos cita a epígrafe valeriana: “Não aspire, alma, à vida imortal, mas esgota o campo do possível” (1969, p.116).

mediador mercuriano, visto que os encontros não são apenas com as pessoas, mas com o pensamento gerado a partir de obras de arte.

“[...] pode ser uma obra de não sei o quê, e criar um contradiscurso, no sentido de ser outro discurso, que está descolado, muitas vezes, do conteúdo da exposição, ou pode ser efetivamente um contradiscurso dentro da exposição. Assim, às vezes, dependendo da proposta da visita, [tanto] quanto da relação com o público que se tem nas exposições, [as mediações] são totalmente subvertidas e mesmo criticadas e meio que tensionadas pelos educadores.”
(Gestor do MAR)

Em meio a esses encontros, os educadores do MAR vão planejando as suas mediações, compondo as suas práticas educativas, à medida que “[...] experimentam, inventam, fabulam práticas entre o museu e o público, ora professores e alunos de escolas, ora público espontâneo, em visita ao museu” (MUNHOZ, DA COSTA, GUEDES, 2016, p.373).

Na continuação, apresento recortes de algumas práticas de mediação vivenciadas no MAR durante o período de residências pedagógicas e visitas, realizadas em 2016 e 2017. Nessas práticas, era possível perceber uma tentativa de fazer com que os estudantes e outros públicos construíssem “[...] sus propias narrativas entorno a los procesos pedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo”²⁵ (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.3), ou, como afirma um dos educadores no fragmento abaixo:

“[...] propor que a gente faça coisas juntos, e pode ser uma coisa física, às vezes pode ser uma coisa do próprio corpo, a gente negociar: ‘vamos fazer juntos esse percurso, vamos construir esse percurso’ ”. (Educador II)

Assim, em cada uma dessas experimentações, busco situar o contexto, descrever o procedimento realizado pelo educador e relatar as impressões e afecções produzidas em meu corpo.

²⁵ “Suas próprias narrativas sobre os processos pedagógicos por meio da interação com a arte contemporânea”.

MAR em Fragmentos # 3 – Organizário das coisas do mundo

Janeiro de 2017. Participantes do V Curso de Formação de Mediadores encontravam-se na Biblioteca do MAR. A atividade consistia em um grande livro colaborativo, livro em construção, no qual os participantes eram desafiados a categorizar todas as coisas do mundo de forma colaborativa. Esta prática havia sido criada pelos educadores no grupo de trabalho “Narrativas fantásticas”. Os educadores mostravam o grande livro aos vários visitantes e os convidavam a seguir escrevendo. Tratava-se de um organizário, baseado no trabalho *A biblioteca dos enganos*, do artista Walmor Correa (2014), que coloca em tensão o método científico de classificação, ordenação e categorização das coisas. Para os educadores do museu, essa prática questiona como “[...] as ciências e as instituições artísticas são processos de invenção e também meios legitimadores de formas do saber” (MAR, 2016, p.63). Nessa experimentação, toma-se como pedra de toque a imaginação para estimular a descoberta e a invenção ao classificar-se por semelhanças ou elementos comuns às coisas do mundo. Reescrita de categorias em meio à compulsão organizatória atravessada pela multiplicidade de olhares que fazem com que as páginas do grande livro estejam em constante movimento; movimento incessante que vem a tensionar as categorizações existentes das coisas.

Figura 5 – Organizário das coisas do mundo.



Fonte: Munhoz (2016)

O organizário aparece como um livro de artista e carrega as marcas de educadores artistas com formação na área:

“[...] tive a oportunidade de me dedicar ao estudo de livros de artistas. Eu ganhei uma bolsa, fui para os Estados Unidos, passei um tempo lá, estudando encadernação, estudando restauro, estudando numa escola voltada mesmo para a produção de livros de artes.” (Educador II do MAR)

Desafiados a categorizar as coisas, percebe-se como algumas categorias se sobrepõem e outras se contradizem. Da surpresa ou do desacordo, e diante deste último, uma vontade de reorganizar, corrigir, comentar, fazer notas elucidativas ou notas de rodapé. Nessa mistura, travavam-se novos rearranjos que possibilitavam pensar outras categorias. No final, uma sensação estranha: neste acúmulo de camadas e de múltiplas categorizações (por meio da memória individual ou coletiva), produz-se um livro infinito, em construção infinita, ao estilo da biblioteca borgeana.

MAR em Fragmentos # 4 — Corpos moldados

Maio de 2016. Entre os pilótis do MAR, estão as crianças de uma escola da rede privada, educadores do GT Imagem e Palavras, professores da escola e uma guia, com microfone de telefonista. Esta situação parece tomar de surpresa os educadores responsáveis pela visita. Eles tentam explicar aos professores que não precisam de guia, contudo, deixam a decisão aos responsáveis da escola. Corpos moldados era o jogo proposto. Um jogo que convida à experimentação de comportamentos (in)usuais para o corpo no MAR. O objetivo? “[...] Investigar como a relação do corpo com o espaço da escola, da cidade e do museu afeta e influencia os processos de aprendizagem e criação” (MAR, 2016, p.98).

Um dado e vários envelopes marcados com números que aparecem no dado são oferecidos às crianças. Cada envelope continha uma proposta inusitada

para vivenciar o museu. Os jogadores são convidados a lançar o dado, estar atento ao número do dado e, em seguida, pegar o envelope que está marcado com esse número. No envelope, constava o convite para habitar o museu de alguma maneira, tal como: *Feche os olhos e descreva o que há na sua visão; escolha um som para ser seu; conte até dez com o corpo*, entre outras. As crianças rapidamente engajam-se e divertem-se com as propostas, movimentando-se pelos espaços das exposições. Após o jogo, os educadores conversam sobre as marcas e gestos que disciplinaram nosso corpo, os modos como aprendemos a habitar uma instituição como um museu. Ao final, os professores e a guia reorganizam as crianças para retomarem o plano de visita ao museu.

MAR em Fragmentos # 5 — Como viver no capitalismo sem dinheiro?

Maio de 2016. Professores de escolas, uma educadora de projetos, dois Educadores I. O “convite a experimentar” propunha a seguinte instigação: como viver (bem) no capitalismo sem dinheiro? Tal proposta fazia parte de uma exposição do artista José Miguel Casanova, a partir de uma provocação que pretendia evidenciar a naturalização das regras econômicas ou forma de nos relacionarmos com o capital. A proposta de José Miguel toma como base os modelos de arte e da educação para pensar coletivamente que outras organizações de formas de produção, de consumo e de troca podem ser consideradas como possíveis e desejáveis. Trata-se de um projeto artístico e educativo que busca criar modelos sensíveis de trocas, além de promover a investigação e a aprendizagem de práticas coletivas (MAR, 2016).

Figura 6 – Banco dos IReais²⁶.



Fonte: Talhes Leite (2013)

Já no início da atividade, uma mistura de surpresa e certo incômodo resultava da desconfiança da seriedade de tal proposta. Alguns cochichos: será mesmo? Retoma-se inúmeras vezes a pergunta em questão: como viver no capitalismo sem dinheiro? Junto a educadores do MAR, investigam-se o valor e as formas alternativas de troca e as coletividades na contemporaneidade. Logo o Banco dos IReais nos é apresentado: “[...] O Banco de Tempo é uma ferramenta de desenvolvimento de trocas sociais que permite uma nova forma de relacionamento entre os membros de uma comunidade²⁷”. Instalado no primeiro pavimento do Pavilhão de Exposições, chega-se ao banco – um ambiente de praia, areia no chão, um grande relógio de areia, cadeiras de praia, um atendente, um *tablet* para realizar o cadastro e uma condição: tirar os sapatos para ingressar. No *tablet*, testemunhas de usuários do banco, anúncios de troca, oferta e demanda de serviços colaborativos.

²⁶ Disponível em: <https://goo.gl/TZWnCY>

²⁷ <http://bancodosirreais.org.br/>

MAR em Fragmentos # 6 – O Nome do Medo

Outubro de 2016. Parque Lage, sala grande, aproximadamente 15 crianças, quase a mesma quantidade de adultos. Artista, educadores do MAR, funcionários do AVE/Lage, residentes de design, professores, cuidadores, pesquisadores, fotógrafo. O tema: falar do medo, trazer os temores à tona – proposta da artista Rivane Neuenschwander, que buscava trazer elementos da psicanálise para pensar os medos das crianças. Lápis preto, lápis de cor, canetinhas, canetas, canetões, pincéis, apontadores, folhas, réguas, borrachas, papéis de diferentes texturas e cores, telas, tesouras de vários tipos, fios, lãs, agulhas, alfinetes, giz de tecido, fitas adesivas, fitas métricas, botões, materiais de diferentes brilhos e cores, e materiais próprios da área de corte e costura funcionavam como ferramentas para que o público – nesse caso, crianças – se sentisse encorajado a listar e desenhar os seus temores, assim como criar capas para proteger-se de seus medos.

Figura 7 – Capas contra o medo 1²⁸.



Fonte: Rivane Neuenschwander (2016).

²⁸ Prática ministrada na EAV/Lage. Disponível em: <https://goo.gl/pk3Nem>, <https://goo.gl/tR6qMD>

Uma menina de nove anos, a quem chamarei de Naqdin, dizia que seu medo era o da escuridão. Então, fez um desenho prévio para a capa, usando muitas cores. Junto com Naqdin, vou até o lugar onde permanecem alguns materiais, fazemos o percurso juntos, e ela escolhe o que considera necessitar para o seu propósito. Depois de terminar a sua coleta inicial, começa a botar as mãos na massa. Pinta, tira, cola, puxa, mexe. “Assim não, é assim”, sussurra. Pinta, costura, escreve... Pronto! No cocuruto da sua obra-prima, Naqdin fica contemplando o fruto de seu trabalho de diversos pontos de vista, com uma satisfação ilimitada.

Figura 8 – Capas contra o medo 2²⁹.



Fonte: João Paulo Racy (2016).

Marear, marujar, marluar, marlevar, marsoar, tibungar. Ao percorrer as práticas educativas desenvolvidas na Escola do Olhar do MAR, percebo a subversão de formas de mediação tradicional, as quais, na sua maioria, são modos de transmissão de informações acerca do acervo, procurando a fidelidade ao original. Constato novamente que se trata de um espaço onde ocorrem

²⁹ Prática ministrada na EAV/Lage. Disponível em: <https://goo.gl/S75exB>

relações, práticas, tensionamentos, que estão diretamente vinculados ao lugar que os educadores ocupam no MAR, ou seja, um lugar de criação em meio ao estar entre – a obra e o público, a escola e o museu. Tais práticas não estão dadas, não existem a priori, mas talvez o desafio esteja em, a cada vez, inventar, criar, transcriar procedimentos tradutórios que carregam a vivência de novos problemas, que vão além de reconhecer, compreender formas de interpretação já dadas. Compreendo que tais práticas buscam “experimentações de desterritorialização, para dotar os originais de novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes” de elementos educacionais que promovem a porosidade “[...] entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas” (CORAZZA, 2015, p.114).

Tibum #4. Porosidade/Poroscidade.

mareando marujando
marlunando marlevando
marsoando tibungando...

Volto à superfície para respirar. Não só respirar o ar, mas também sentir o cheiro agradável que vem com a brisa do MAR, carregada de uma frescura úmida e intensa – odor suave e aprazível, algo que lembra algas marinhas. Com a água do MAR ainda grudada no meu corpo, volto para a doca, desejando futuros tibuns.

A ideia da porosidade volta a ressoar, sobretudo a frase que lembro ter lido: “[...] O MAR apresenta-se como um museu poroso que se constitui na relação com os professores no exercício de valorização das diferenças e de estabelecimento de zonas de contato e de trocas entre elas” (MAR, 2016, p.11).

No intuito de compreender do que trata essa porosidade, percebo que o MAR toma emprestado este conceito do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA - Museu d'Art Contemporani de Barcelona), o qual, assim como o MAR, é concebido a partir de perspectiva de revitalização. Ambos os museus nasceram no contexto de revitalização e de eventos internacionais. Em relação à revitalização, tanto no bairro degradado de Raval, onde se localiza o

MACBA, quanto na zona portuária, especificamente na praça Mauá, local onde se encontra o MAR, havia uma pretensão macropolítica de reconfiguração urbanística e de revalorização do contexto local mediante uma atrativa oferta econômica, cultural e habitacional. Além disso, Barcelona e Rio de Janeiro sediariam os Jogos Olímpicos nos anos de 1992 e 2016, motivo que contribuiu para a revitalização, considerando tudo o que conseqüentemente se gera ao redor destes eventos de massa mundial.

Figura 9 – Limpeza Étnica³⁰.



Fonte: Arquivo MAR (2018)

Não há dúvidas de que o ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições, mas é em meio a esse contexto que o MAR atua, tomando as contradições como parte do seu interesse, de modo que “[...] *el museo traslada su interés sobre el objeto hacia la comunidad, en el sentido de convertir a la comunidad en el foco de interés del museo*”³¹, (DeCarli, 2004, p.25).

Essa proposição aos museus anuncia-se a partir da perspectiva chamada de “[...] ‘nova museologia’ latino-americana, que busca integrar as comunidades como participantes e até donos dos museus e não apenas audiências” (YÚDICE,

³⁰ Foto promocional do Curso Performance no Museu: (Auto)ficção e intermedialidade. Disponível em: <https://goo.gl/Wqbyuc>

³¹ O museu traslada o seu interesse no objeto à comunidade, no sentido de converter a comunidade no foco de interesse do museu.

2010, p.22). Nessa perspectiva, a participação das comunidades não é compreendida como uma visão paternalista, mas como investimento no seu potencial; as instituições culturais se encontram-se sempre enredadas por tensões de poder, enquanto instituições que se caracterizam por ser detentoras de um determinado saber. Para Herkenhoff, a questão que se apresenta é : “[...] o MAR tem que sacralizar um território, ou tem que privilegiar as relações?” (MAR, 2015a). Assim, a estratégia de privilégio das relações do MAR com a cidade integra a comunidade, de tal modo que os atores ativos exigem uma reconfiguração, mixagem e filtragem nas práticas dos projetos educativos e de conteúdo.

Figura 10 – Bandeira Performance no MAR³².



Fonte: Frente 3 de Fevereiro (2015)

Dessa forma, o MAR é um espaço que transborda para além do lugar onde foi pensado. Como diz Herkenhoff, “[...] o MAR não é esse espaço aqui [o museu], é a cidade do Rio de Janeiro” (MAR, 2015a). O desafio, portanto, torna-se privilegiar as relações com a sua vizinhança, uma vez que os moradores já existiam naquele lugar. O MAR, então, cria uma estratégia que denomina de

³² Disponível em: <https://goo.gl/4KujDF>

“Vizinhos do MAR”, programa voltado para o relacionamento com os moradores da Região Portuária. Cabe destacar que os vizinhos correspondem atualmente ao maior volume de usuários da Escola do Olhar (BOING, 2016).

Figura 11 – Vizinhos do MAR³³.



Fonte: Site do MAR (2013)

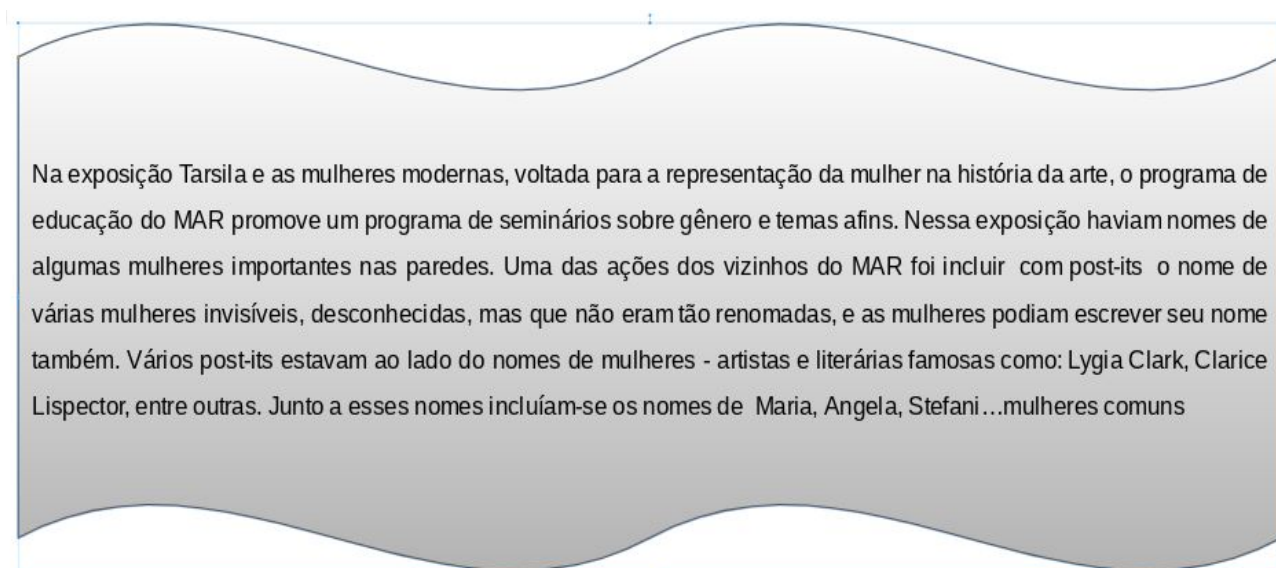
O convívio com os vizinhos do MAR, tenta ser o mais horizontal possível, pois os moradores da região portuária vivenciam o museu, não só como simples consumidores, mas também como propositores das/nas ações educativas e das/nas atividades realizadas no MAR, fortalecendo os vínculos entre museu e território (MAR, 2016). Vale lembrar que a região portuária é, historicamente, lugar de ampla contribuição cultural, em especial pela multiplicidade cultural fortalecida pelo cais do porto (PORTO MARAVILHA, 2016). Dessa forma,

[...] O MAR envolve-se com a porosidade da cidade como território fértil de questões, não para instaurar respostas definitivas e totais, mas, ao contrário, para proporcionar reflexões capazes de ativar com o público, em cada contexto específico, formas distintas de participação e formação junto à experiência estética (MAR, 2016, p.15)

³³ Disponível em: <https://goo.gl/KHwtxe>

Tal envolvimento implica que o museu borribe convites para os moradores da zona, que colaboram em seus programas. Os vizinhos se reúnem no primeiro sábado de cada mês, para tomar café, discutir temas comuns, visitar as exposições, pensar ações de intervenção, fazer conversas de galerias, entre outras atividades, em um espaço-tempo onde os vizinhos afetam e são afetados pelos encontros, produzem trocas, experiências, aprendizagens. Esse espaço também serve de plataforma para evidenciar alguns artistas locais, tal qual a cena descrita abaixo:

Figura 12 – Intervenção de Vizinhos do MAR na Obra Tarsila e as _____mulheres modernas.



Fonte: Autor (2018)

A respeito dessa intervenção a equipe curatorial problematiza:

“[...] é uma crítica importante à ideia da invisibilidade, e aí o lugar da curadoria foi dizer: essa é uma ação, mas não tirem daí vamos manter esses papéis na exposição até o final [...] a exposição começou a ficar tosca por causa desses papéis, mas é isso mesmo é um embate entre o tosco que é a resistência ao lugar da luta”
(Gestor do MAR)

Esse estar no museu, essa forma de habitar o museu pelos vizinhos segue a lógica de que as ações são pensadas pelos educadores da Escola do Olhar,

mas abrem-se para que o visitante se sinta à vontade para vivenciar aquele espaço por meio do rearranjo com uma relação mais horizontal. Trata-se do museu como lugar de encontro e intermediação de múltiplos atores, que dariam lugar a formas inéditas de experienciar um museu (YÚDICE, 2010).

Tais atividades evidenciam rastros pedagógicos que promovem a porosidade em um espaço produtor de processos de aprendizagem. Obviamente que pensar essa porosidade, a qual permite uma relação diferenciada com o público, vai na direção oposta de insistir em educar os visitantes para apreciar e entender a arte e talvez se constitua em uma tripla conexão entre Públicos-MAR-Arte, possibilitando outros modos de habitar tal espaço. Não há dúvidas de que a atuação do educador no MAR, assim como em outras instituições artísticas que operem com processos educativos, implica estar submetido a pressões de públicos, da equipe curatorial, dos artistas, da equipe de segurança e logística da instituição, da gerência, entre outras, conforme já mencionado em capítulo anterior.

Poderíamos talvez pensar que no encontro do MAR com o Rio de Janeiro, um poroso se forma da maresia na cidade dando lugar a uma *poroscidade*. Dessa forma, o desafio da porosidade/poroscidade faz com que o MAR borre a sua umidade sobre os códigos pré-estabelecidos no museu, na cidade estendendo os seus limites, gerando zonas férteis e complexas nas quais é possível negociar, tencionar, colaborar, tecer experiências com/na cidade. Contudo a porosidade/poroscidade tal e como acontece no MAR se dá em meio às tensões macro, pois nem tudo o que acontece no museu poroso está isento de negociações com poderes públicos, ou com instituições que recorrem ao marketing e ao branding (YÚDICE, 2010).

Por fim, a porosidade/*poroscidade* do MAR convida-nos a experienciar “[...] um museu que põe em questão os conceitos, processos e programas do museu: arte, artista, patrimônio, coleção, conservação, educação, acesso, público, expertise” (YÚDICE, 2010, p.23). Mas será mesmo possível que as gotículas do

MAR habita esses microporos da cidade do Rio de Janeiro? Será que as gotículas levadas pelo vento conseguem por meio de estratégias micropolíticas atingir as estruturas mais rígidas da cidade? Sem a pretensão de comprovar tais questões ou mesmo afirmar qualquer estratégia educativa eficaz, realizada pelo MAR, abaixo relato mais algumas experiências vivenciadas em tal espaço. O intuito agora é muito mais de dar visibilidade a determinadas práticas *porosas* realizadas com os vizinhos do MAR, na mesma medida em que toma-se elas como experiências singulares.

Destaco, assim, três experiências de porosidades/poroscidades vivenciadas no MAR, durante o V Seminário de Formação de Mediadores, no período de 25 de janeiro ao 10 de fevereiro de 2017. Estas três vivências ganham destaque ao trazer elementos que evidenciam o encontro, embate e mistura do MAR com a cidade do Rio de Janeiro.

MAR em Fragmentos # 7 — Aldeia Horizontal Maracanã/ Dja Guata Porã

Última quinta-feira do curso, Sala 3.2 da Escola do Olhar. A luz solar da tarde carioca refletindo nos janelões do recinto. Educadores do museu, vizinhos do MAR, nós participantes do curso. Também, Gerente de conteúdo, um curador e uma das curadoras convidadas na partilha sobre a exposição *Dja Guataporã*. Rio de Janeiro indígena, de origem indígena, começa sua apresentação inicial, na sua língua natal, a qual obviamente pouco compreendi. Ouvem-se alguns “psius”, o que me faz perceber que outros tampouco estavam compreendendo. Constato o choque e o conflito da tradução e penso o quanto um mundo transfere-se para outro mundo. Precisa-se estar aberto e sensível para escutar, apesar do impasse da tradução (decifração do código) que torna etérea a compreensão. Ao escutá-la numa língua compreensível para o meu intelecto, entendo que aquilo me causou incômodo pela incompreensibilidade. Percebo que a tradução requer o corpo inteiro. Neste decifrar dos signos algo contudo se é apreendido.

Saindo do MAR para o Rio, deslocamo-nos para a aldeia vertical Maracanã. A aldeia Maracanã,³⁴ é uma aldeia indígena urbana que se localizava no prédio antigo do Museu do Índio, no bairro Maracanã, Rio de Janeiro. A ocupação da Aldeia Maracanã reivindicava o tombamento, a recuperação e a transformação do prédio do antigo Museu do Índio, que é hoje referência de todo indígena que chega à cidade do Rio de Janeiro.

O ponto de encontro era a entrada do condomínio, portão preservado do antigo presídio da Frei Caneca. Então, ocorre algo muito curioso: ao interagirmos com os habitantes da aldeia, eu, colombiano, não era o único estrangeiro. Percebo que meu colegas de visita, embora brasileiros, também se tornaram estrangeiros. Outrora nativos; agora na posição dos indígenas, não aldeados, autóctones antediluvianos desse território. Alguns pensamentos então acompanharam a minha experiência. Seria isso um museu poroso? Qual é o limite do MAR?

MAR em Fragmentos # 8 – Expedição pela pequena África

Nota: Este punhado de letras a seguir foram as mais proteladas dessa escrita, tentei achar uma resposta inteligível para tal questão... ainda não achei. Divido aqui essa inquietação.

Manhã de sexta-feira, o relógio perto do museu mostra 9:45, cedo ainda para iniciar a nossa expedição pela Pequena África, lugar que para as gerações de descendentes de escravos tornou-se espaço de resistência, memória e produção cultural (MAR, 2016). Chego cedo para me atrasar. Iniciamos a nossa expedição, percebo-me disperso. Na nossa primeira parada vejo uma pessoa falando, tento ouvir com atenção, o espalhamento é maior ainda, percorro os lugares tentando apreender cada detalhe e me sobrepor para conseguir observar. Ao escrever estas linhas luto com a divagação. Volto. Aumento meus esforços por escutar a pessoa que está passando as informações: quero...mas infelizmente

³⁴ Informações registradas no site da Aldeia Maracanã. Disponível em: <https://goo.gl/LFa9Dy>

não consigo. Chama minha atenção uma casa colorida, acredito que recentemente pintada, nela uma mulher negra que abana para nós, seu rosto...sem lembranças, ficamos debaixo daquela casa, enquanto o falante passa mais umas informações, fico atordado por não conseguir prestar atenção! O sol carioca intensifica. Caminhamos um pouco mais. Distingo um ar de solidão.

MAR em Fragmentos # 9 – Cemitério dos Pretos Novos

Ingresso num casarão soturno. Não distingo muito bem as coisas. A dispersão me deixa exaurido. Presencio uma escavação que faz parte do projeto doutoral de um arqueólogo. Inicialmente não faz muito sentido para mim, mas então percebo que a terra se faz a um lado para mostrar algo que parece ossos humanos. Destrota-se uma porta por onde cabia o mundo inteiro. Meu pulso torna-se tênue, a minha respiração arenosa. Saio para o ar natural, desfigurado; porém razoavelmente funcional volto para a sala de conferências. Sento na última fileira. As minhas pálpebras pesadas me impedem de abrir os olhos, o feitiço de Morfeu parece-me irresistível. Suponho que pode ser o sol, o calor, o cansaço, a sede... Talvez o peso da morte. Silêncio frêmito nos meus pensamentos dão lugar a um mutismo que se faz diáfano no calor carioca das 13h, pela porta meio-aberta do auditório: se via o perfil da descoberta antiga, com o sol do meio-dia nas costas do cemitério. Tudo aquilo passa por mim, como se estivesse na correnteza rápida de minha vida, correndo célere rumo ao MAR!

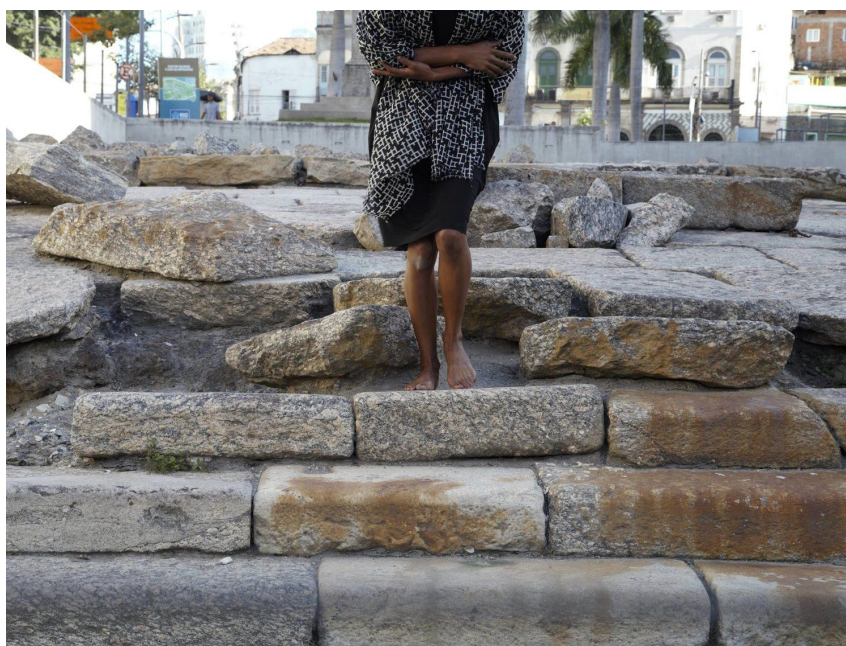
Figura 13 – Escavações de ossadas no Instituto de Pesquisa e Memória _____ Pretos Novos (IPMPN)³⁵.



Fonte: Ana Branco (2017)

MAR em Fragmentos # 10 – Cais do Valongo³⁶

Figura 14 – Só vim te ver para lembrar quem eu sou³⁷.



Fonte: Angélica Dass (2014)

³⁵ Disponível em: <https://goo.gl/eNBs2C>

³⁶ Recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela UNESCO em 9 de julho de 2017 por ser o único vestígio material da chegada dos africanos escravizados nas Américas.

³⁷ I just came to see you to remember who I am. Disponível em: <https://goo.gl/cgmCGc>

A foto de Angélica Dass *Só vim te ver para lembrar quem eu sou* (Figura 14) dá uma ideia do motivo da visita da artista. Diferentemente dela, eu não vim para me lembrar quem eu sou, eu vim por acaso. Quantos dos que outrora passaram por aqui vieram por acaso? Lembro-me do cais, e do momento em que as pessoas comentavam a expedição sob o cais. Lembro de pessoas sinalizando para o local. Eu, só consigo enxergar uma via principal, uma perimetral.

Figura 15 – Valongo Wharf Archaeological Site - Aerial view³⁸.



Fonte: João Maurício Bragança (2014)

A 50 metros do Porto maravilha. Caixa de 5x19x41. Área de amortecimento 42 hectares. Ao lado do Cais, a perimetral. Na frente, as Antigas Docas Dom Pedro II. No Valongo: pedras, terra, caminho de cimento, corrimão, plaquinha da prefeitura do Rio, ruínas, grama, correntes, lixeira. No teto o sol. Acaba o tempo: Via, carros, buzinas, pedestres, bicicletas. — O que você quer almoçar? Tudo gira velozmente: calor, vento, sufoco, docas, força, perimetral, nau, pedestres, século XV, plaquinha, morte, lixeira, chicote, porto, doença, carros, dor, banzo, MAR. Mais um tempinho. Ar quente, não consigo fechar meus olhos.

³⁸ Cais do Valongo, sítio arqueológico - vista aérea. Disponível em: <https://goo.gl/irpPsj>

Sentado no meio da cintilação da noite carioca, esqueço tudo à minha volta, e só vejo em minha frente o mar de Copacabana. Me atinjo tentando nada, fazendo nada, olhando para nada. Ouço as ondas que iam e voltavam, com seu barulho característico da maquinaria de um relógio, virando recordos, brumas de outra época, um certo esquecimento.

Figura 16 – Valongo Wharf Archaeological Site - Front view³⁹.



Fonte: Milton Guran (2014)

Uns dias depois, conversando sobre a expedição, um dos colegas diz que costuma ir no cais e ficar lá; sozinho, porém acompanhado. Ele e as lembranças dos esquecidos. No meio do caos da cidade maravilhosa, esse colega passa tempo no cais. Ele gosta de atravessar as correntes e ficar no meio. Ele senta e fica. Só, fica. Uma enxurrada de minutos servem de testemunhos silenciosos. Ele gosta de mexer na areia, de sentir aquela areia. Enquanto mexe na areia deixa os grãos cair por entre os dedos. Ao finalizar a sua estadia ele pega uma pedrinha e desloca para outro ponto...Havia algo naquele ato, no simples ato de deslocar

³⁹ Cais do Valongo, sítio arqueológico - vista frontal. Disponível em: <https://goo.gl/Ngdbf7>

uma pedra, que continha uma bela eloquência. Visivelmente emocionado e com os olhos marejados, ele conta a sua forma de habitar esse espaço.

Ao sabor do vento e das ondas do MAR

Pra você que transforma
Em mim o que virá em verão⁴⁰

Após os tibuns no MAR, ainda na água leniente, à mercê de barlavento e sotavento, o marulho ecoa nos meus ouvidos, as ondas batem no meu corpo, a água salgada escorrega pelo meu rosto. Afasto dos meus olhos o sal para ver a grande massa de água de muitas cores, ora calma, ora turbulenta, misturando passado, presente, sonhos e lembranças, intercalados nos meus pensamentos ao longo destes meses de pesquisa, de idas e vindas. Eu, espectador do próprio passado, arrastado pelas ondas e empurrado pelo vento, tento assimilar e deixar o mais atual possível as sensações, afetos e sabores (doces e salgados) de meu mergulho pelo MAR. Inquieto, foco nos sons de minha respiração; contudo, o som do relógio é frequente, sinalizando esse tempo que não para nunca, que sempre caminha para a frente. Isso traz uma brutalização inimaginável ao processo de escrita, que, mesmo ao sabor dos ventos e das ondas, estoura em uma série de enigmas: como fechar sem fechar? Como encerrar um ciclo, dando espaço para outros pensamentos e questões? O que fica? As coisas que outrora me eram invisíveis são hoje o ponto de chegada. Amanhã, talvez, poderão ser o ponto de partida para alguém? O que está em algumas dessas cento e cinquenta e oito mil setecentos e vinte e um letras, ou vinte e cinco mil e setenta e cinco palavras, quem sabe, servirá para outrem.

Volto sobre as pegadas que ficaram debaixo d'água ao percorrer *Com*. De uma doca de pesquisa até um mergulho em um espaço de investigação, encontro-me com: museu e educação. Ondas, marés, ventos, correntes: tessituras marítimas entre educação e arte. Tibungar: Carta de MAREAR. Tibuns: abeiramento. Imersão: Aprendizagem. Mediação/Educação em meio a aporias. Porosidade/Poroscidade. Assim como o vaivém das ondas, movimento incessante, sempre o mesmo sem ser o mesmo, sempre atual, trago alguns

⁴⁰ Até o Chegar no MAR (Nave Manha, Trupe chá de boldo) Disponível em: <https://goo.gl/G7cfZh>

pensamentos que aqui ficaram.

08h. Cerração, pouca visibilidade, ventos do Guaíba queimando no rosto. Jornada de formação: o museu, a escola e a rua. Local: FIC. Primeiro encontro com o *com...* Até chegar ao MAR.

Destaco o potencial de desenvolvimento de ações que visam a integrar arte e educação no Museu de Arte do Rio, na Escola do Olhar, cujo trabalho está atrelado a uma rede de atividades e práticas educativas encaminhadas à articulação entre temas pertinentes aos campos educacional e artístico, sendo tal intento corroborado pela posição porosa da instituição.

Práticas que vão se tecendo, sincronicamente, pelos educadores da Escola do Olhar, por meio de movimentos micro em meio a movimentos macro. Os educadores do museu constroem territórios de criação em meio a uma porosidade que perpassa os muros do museu e se espalha pela cidade do Rio de Janeiro.

As ações pensadas no laboratório – a Escola do Olhar – possibilitam também a formação *com* professores ao estenderem o convite para que sejam coinventores de territórios de criação, pois aliam diferentes saberes em benefício do grupo e dos alunos desses professores.

Talvez se trate de um espaço onde se faz acontecer relações, práticas, tensionamentos, diretamente vinculados a esse lugar que os educadores ocupam no MAR, ou seja, um lugar de criação em meio ao estar entre – a obra e o público, a escola e o museu.

O que pude até aqui inferir das práticas educativas é uma abertura do MAR a outras maneiras de constituir-se enquanto espaço de arte ao destacar a potência das práticas educativas criadas pelos educadores da Escola do Olhar. Práticas que nos transformam, então, em cocriadores desse rearranjo que se

estabelece “entres”, ao mesmo tempo em que é reformulada a lógica da monitoria e mediação como mera transmissão de informações.

Tais práticas não estão dadas, não existem a priori, mas talvez o desafio esteja em, a cada vez, inventar, criar, transcriar procedimentos tradutórios que carregam a vivência de novos problemas, indo além de reconhecer e compreender formas de interpretação fechadas, “[...] permitindo diversificar as possibilidades das matérias com as quais os professores travam contato” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p.6).

17h. Ventania. Corri com o vento a favor, que me empurrou até avistar a doca, então, lancei a poita... Chamei de doca esse outro lugar que, juntamente com o MAR, se configurou em um corpo e um território de pesquisa. Território esburacado pelas experimentações de um cotidiano em que tomo como base meu olhar oxidado pela tão denegrida e temida rotina, a mesma que é impossível segurar quando a maré dos acontecimentos detém as ondas do MAR. Embora eu me agarrasse a esse território com unhas e dentes, aproximando o corpo desse cotidiano, também distanciava o meu olhar para abrir-me a outras percepções. Assim, as imagens e cenas vividas serviram de insumo para inserir-me em um registro poético.

Costurei esta dissertação junto ao seu processo de pesquisa, em meio aos movimentos feitos para construir a investigação, nos sabores e desafios que se apresentaram durante o percurso. Às vezes, meu desembarque tornou-se uma epopeia. Ondas de mais de dois metros e rajadas de vento empurravam-me para fora do lugar correto: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de mediação e processos de aprendizagem? Então, era preciso recolher e começar tudo de novo. Neste recomeço, experimento uma sensação estranha, como em um trecho de *Crime e Castigo*, de Dostoiévsky (2008), no qual a solução mais fácil do enigma pode ser de uma clareza sedutora e evita o incômodo de pensar. Tensão. Frio na barriga. Visivelmente afobado para me focar, agarro o computador e, em pé, numa mesa sobre duas cadeiras da sala, escrevo os

encontros e desencontros no MAR, o que tem passado lá e aqui, as afecções daqui e de lá – MAR em fragmentos –, ciente de que, “[...] por meio da poesia, o leitor se converte em um copartícipe da alegria da criação primeira daquele autor que está lendo” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p.4).

Instigação. Imersão. Experimentação na escrita. Movimentos que me fizeram fundear naquilo que me cativou, provocou, cutucou, incomodou. Em definitivo, as perícias e práticas que me fizeram ficar espantado, almejando a travessia de volta.

É possível perceber que o museu, como instituição cultural público-privada, se encontra enredado em uma trama de movimentos político-econômicos, pelos quais se traçam diretrizes para o funcionamento da instituição. Por um lado, “[...] não é difícil pensar no museu como um espaço controlado, afinal, há uma série de regras impostas pela condição de patrimônio de muitos objetos e obras do museu” (BOING, 2016, p.39). Por outro, percebo um forte disciplinamento das relações que se instauram em um espaço tão enciclopédico como o museu. Destaco aqui a grande influência nos corpos, corpos moldados, pois, supostamente, o museu é um lugar para caminhar lentamente, fazer silêncio – por isso o som de pneus furados feito por algumas pessoas, a pose de pensador enigmático, não tocar, não comer, não beber, não...

Vale a pena salientar que tanto a escola quanto os museus estão subordinados a outras diretrizes de nível macro – políticas, sociais, econômicas –, de ordem global, *verbi gratia* aos modelos econômicos dominantes, aos discursos de inclusão, democratização, acessibilidade, participação (DÍAZ; MUNHOZ, 2018). Trata-se de orientações alinhadas a um “[...] discurso democrático, no sentido liberal, que visa a incluir na institucionalidade o que foi excluído a partir dos hábitos das elites, nacionalistas ou cosmopolitas” (YÚDICE, 2010, p.32)

A partir de tais discursos, cogito que algumas práticas que acontecem nos programas educativos dos espaços de arte podem ser compreendidas em uma

perspectiva do governo da população, na medida em que tais programas instrumentalizam os sujeitos para neles se inserirem (GUEDES, 2015). Nesse sentido, “[...] podemos compreender que a existência de espaços de arte compõe uma prática governamental voltada para as populações, cujo intuito, também, é ofertar outros espaços de lazer para as populações” (DÍAZ; RIBEIRO; MUNHOZ, 2018, s.p).

9h. Manhã ensolarada na Baía de Guanabara, Praça Mauá. A temperatura agradável dá avisos do calor carioca. Um vento suave e ondas tranquilas dão-me as boas-vindas. Almejado pela imersão no MAR, afundo nas correntes da Escola do Olhar e nas práticas educativas que se efetuam nas tessituras marítimas entre educação e arte.

Ao pensar as práticas que tornam o MAR um espaço poroso, produtor de processos de mediação e aprendizagem, compreendo que tais práticas educativas constituídas em meio à arte são produtoras de novas experiências de ensinar e aprender.

Desse modo, percebo que a postura que se assume diante da noção de aprender implica deslocar-se tanto das classificações qualitativas (bom/mau), quanto das classificações quantitativas (muito/pouco). Talvez possa deduzir que os museus, enquanto espaços atravessados pela arte, podem ser um lugar de criação de problemas, de dinamização do ato de pensar, produzindo outras e novas aprendizagens mediante as forças dos signos.

Ao longo da escrita dos relatos do “MAR em fragmentos”, percebo o quanto os educadores do museu também tibungam ao criar procedimentos para inventar mundos, e não simplesmente fazer o mapeamento de um mundo já existente.

Nessas práticas educativas, os educadores do MAR buscam estabelecer “[...] nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos” (MARTINS, 2018, p.84). Ao mesmo

tempo, capto uma renúncia à mera repetição de um discurso curatorial ou da fala do artista, que resiste a tornar-se eco. Pelo contrário, aquela renúncia talvez esteja mais ao lado de uma inexatidão na tradução das matérias, subvertendo a literalidade, quer dizer, a vampirização desses textos que levam no espaço da visita, para fazer junto com o(s) visitantes(s), no encontro com o(s) visitante(s). (OLEGÁRIO; DÍAZ, 2017).

O ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições, mas é em meio a esse contexto que o MAR atua, tomando as contradições como parte de sua concepção. Assim, a porosidade/porosidade, tal como acontece no MAR, dá-se em face das tensões macro/micro, pois nem tudo que acontece no museu poroso está isento de negociações com poderes públicos, ou com instituições que recorrem ao marketing e ao branding (YÚDICE, 2010).

18h. Ainda com a imagem do lusco-fusco fresca na minha memória. Escrevo as últimas linhas...

Uma das questões que ressoam é a das tensões que se forjam na relação Educação e Arte, pois a aposta por uma Educação/Mediação em museus é reconhecida no campo curatorial como prática autônoma de produção de conhecimento (MÖRSCH, 2013). O que consigo evidenciar no MAR, até o momento desta pesquisa, é que existe certa autonomia da Escola do Olhar por meio da gerência de educação, que tenta sempre manter uma relação horizontal com a gerência de conteúdo. Contudo, nem sempre é assim, pois às vezes os processos são muito hierárquicos e verticais, tal como mencionou um dos gestores, afirmando que a horizontalidade depende do perfil dos envolvidos e dos curadores.

Outra tensão professor/educador pode ser evidenciada na fala do diretor do museu, Herkenhoff: “o professor não é o que não sabe, é o que pode. Se você diz que uma curadoria é um saber superior, você diz que o professor, que rala com a criança, não sabe. Claro que ele sabe, inclusive dar a dimensão da

incomunicabilidade” (CANÔNICO; CYPRIANO, 2013). Destruir as relações de tensão que possam apresentar-se entre professor e educador do museu parece-me um reflexo da tensão arte versus educação, antes mencionada. A favor dos educadores de museu, especificamente do MAR, estaria o fato de uma maior imersão e contaminação em meio à arte, o que redundaria em um olhar mais estético e poético. Já no caso do professor, às vezes, não há essa contaminação estética na sua formação, ou seja, não há uma formação pedagógica estético-artística.

Talvez fosse necessário explorar possibilidades de co-construção de um território conjunto entre professores e educadores dos museus, o qual possa ser transitado, questionado, reinventado, quantas vezes for possível, pois “[...] aprender más allá de las aulas lleva a cada [maestro y] maestro en formación a cerciorarse de las pocas veces que los alumnos de la escuela salen a aprender de su entorno y a preguntarse qué hacen cuando salen de las aulas”⁴¹ (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.7). “[...] Para tanto, diríamos que utilizar los museos y los centros de arte con relación al currículum, es una posibilidad de expandir las posibilidades curriculares, y así se liga la vida, la historia, el conocimiento”⁴² (GONZÁLEZ; SEGURA, 2016, p.199), para “[...] praticar uma educação, não somente para a arte, mas para a vida” (BOING, 2016, p. 20).

Aproximando-me do final, acredito que esta investigação buscou destacar a relevância dos espaços não escolares, como são os museus, para pensar a área de ensino, considerando-se a proposta de práticas pedagógicas que se dão entre museu-escola/professor-educador. Além do uso utilitarista dos museus, pode-se estabelecer outro tipo de relações entre escolas e museus, permitindo explorar outras possibilidades de articulação de ensino vinculadas à vida.

⁴¹ Aprender além da sala de aula possibilita a cada professor em formação certificar-se das poucas vezes que os alunos da escola saem para aprender do entorno no qual estão inseridos e a perguntar-se o que eles fazem ao sair das aulas.

⁴² Portanto, diríamos que utilizar os museus e centros culturais em relação ao currículo é uma oportunidade de expandir as possibilidades curriculares e, dessa forma, se alia à vida, à história, ao conhecimento.

Finalmente, ao longo deste trabalho, mais do que procurar respostas, proponho pensar o modo como um museu – aqui, especificamente, o MAR – pode tornar-se um espaço poroso, produtor de mediação e processos de aprendizagem. Esse processo levou, na maior parte das vezes, a outras tantas perguntas, além daquelas trazidas no percurso da investigação. Tais perguntas não são vistas como problemas a serem resolvidos por alguém ou por um sistema, mas como um dispositivo potencial para manter-se em movimento, possibilitando a produção conjunta de novos conhecimentos e incertezas.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. La escrita sociográfica como didáctica transcreadora y productora de presencia. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 17, n. 2, p. 271-288, maio/agos, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/2tdeMC>>. Acesso em: 25 mai de 2018.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; DE CAMPOS, Maria Idalina Krause; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no ensino da educação contemporânea. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 81-97, jan.-jun, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/HexW6J>>. Acesso em: 3 ago de 2018.

AQUINO, Julio Roberto Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-18. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/ZesY8g>>. Acesso em: 3 abr de 2018.

BARRETT, Jennifer. **Museums and the Public Sphere**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011, 204 p.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Tradução de Fernando Camacho. Disponível em: <<https://goo.gl/psGRLA>>. Acesso em maio 1, 2017, 103p.

BENNETT, Tony. **The Birth of the Museum**: History, Theory, Politics. London and New York: Routledge, 1995, 278 p.

BOING, Maria Clara B. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Haroldo. **A arte no horizonte do provável**. E outros ensaios. São Paulo: Perspectiva, 1969, 233 p.

_____. **Galáxias**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2004, 128 p.

CANÔNICO, Marco Aurélio; CYPRIANO, Fabio. Leia a íntegra da entrevista com Paulo Herkenhoff, diretor do Museu de Arte do Rio. **Ilustrada, Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 fevereiro 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/XVvk3oo>>. Acesso em : 5 de mai de 2018.

CAROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, 416 p. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

CASTRO, Maria do Mar V.; NIKITA, Dhawan. Breaking the Rules: Education and Post-Colonialism. **Diaphanes**, Zürich, v. 12, p. 317-332, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/AHFfZc>>. Acesso em : 15 de jul de 2017.

CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi. **Contradecirse una misma**, Museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito. 2013, 213 p. Disponível em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em: 10 de out de 2016.

CHAGAS, Mário de Souza; NASCIMENTO JUNIOR, José. **Subsídios para a criação de Museus Municipais**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto Brasileiro de Museus e Centros Culturais/Departamento de Processos Museais, 2009, 40 p. Disponível em: <<https://goo.gl/Pqsrt0>>. Acesso em: 10 de jul de 2018.

CHIN, Luisa Pillacela; FAJARDO, José Luis Crespo. Educación y experiencia artística: entrevista a Glòria Jové. **ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación**. Málaga/ ESP, n. 12, p. 17-22, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/5U6oQm>>. Acesso em: 15 de ago de 2018.

CORAZZA, Sandra M. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P (Orgs). **Linhas de escrita**, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 135-206.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? **Revista Educação**. São Paulo, v.4, Especial Deleuze Pensa a Educação/Editora Segmento, p. 16-27, 2007.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013, 226 p.

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**. v. 26, n. 1. Campinas, SP. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JCSKJ7>>. Acesso em: 22 set 2017.

CORPO DE BOMBEIROS DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (CBPMESP). **Coletânea de manuais técnicos de bombeiros**: Operações de mergulho. 1ª Edição. São Paulo: CBPMESP, 2006, 224 p. Disponível em: <<https://goo.gl/5BNc15>>. Acesso em: 22 nov 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. **PÓS**. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46-55, maio, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/k4sHn4>>. Acesso em: 25 fev 2017.

DA COSTA, Cristina H. O papel da imaginação poética hoje. In: **S.O.S. Poesia** - Renato Rezende e Dirk Vollenbroich. MAR - Museu de Arte do Rio, 2015, p. 1-34. Disponível em: <<https://goo.gl/93JLoM>>. Acesso em: 5 mai de 2018.

DA SILVA, Maiane Ramos. **Reabilitação de edifícios e sustentabilidade no contexto das obras do Museu de Arte do Rio (MAR)**. 2017. 81 f. Projeto de Graduação - Curso de Engenharia Civil da Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O dispositivo pedagógico da arte**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

DeCarli, Georgina. **Un museo sostenible**: Museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio. Costa Rica: UNESCO, 2004, 168 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988a, 284 p. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado.

_____. **Foucault**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988b, 209 p. Tradução de Seán Hand.

_____. **Proust e os Signos**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, 173 p. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado.

_____. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005, 331 p. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro.

DERRIDA, Jacques. **Aporias**. DYING—awaiting (one another at) the “limits of truth”. Stanford/CA: Stanford University Press, 1993, 87 p. Translated by Thomas Dutoit.

DÍAZ. José Romáña; MUNHOZ, Angélica V. Mediação e tradução-transcrição em museus. **Revista crítica educativa**. Sorocaba/SP, v. 4, n. 1, p. 87-96, jan./jun 2018a.

_____. Economia Ambiental y Biopolítica: a experiência de uma escola colombiana. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 296-307. 2018b.

DÍAZ. José Alberto R.; RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Biopolítica e Governo: Práticas educativas e artísticas em uma fundação de arte. In: I SIBFORP & II JIPPGE - BR/AR. **Anais do...** Caxias, 2018. No prelo.

DINIZ, Clarissa; MELO, Janaina. **Livreto às ações educacionais**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio, 2016, 17 p. Disponível em <<https://goo.gl/vfQQLp>>. Acesso em 25 de Fev. 2017.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Crime e castigo**. Porto Alegre: L&PM, 2008, 128 p. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes.

DUNCAN, Carol. **Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums**. New York: Routledge, 1995, 178 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 357 p. Tradução de Maria Ermantina Galvão.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, 288p. Tradução de Raquel Ramalhete.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, 363 p. Tradução de Eduardo Brandão.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b, 225 p. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 9.ed, 2002, 219 p. Tradução de Eric Nepomuceno.

_____. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2006, 216 p.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. **Anais do...** Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/NTN2Zw>> . Acesso em: 17 jun. 2017.

GIANUCA, Lindsay. Corpos da cena contemporânea: virtuosismo, violência e autoria. In: IX Congresso da ABRACE. Poéticas e estéticas descoloniais - Artes cênicas em campo expandido. **Anais do...** Uberlândia: ABRACE, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/aAsiUE>>. Acesso em: 17 sep. 2017.

GONZÁLEZ, María D. S.; SEGURA, Francesc R. Entrevista realizada a Glòria Jové Monclús. In: GONZÁLEZ, María D. S.; ARÉVALO, Almudena B (Org). **Rizoma trans: Ser, cambio educativo, las sociedades necesitan una ciudadanía global**. Valencia: Florencia Universitària. 2016, 128 p.

GUEDES, Betina S. **Nos arquivos da bienal do mercosul: democratizar, educar, investir**. 2015. 228 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, UNISINOS, Porto Alegre, 2015.

HONORATO, C. A formação de mediadores e um currículo da mediação. In: 22º Encontro Nacional da ANPAP. **Anais do...** Belém, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/0aaNr3>. Acessado em 01 de jul de 2016.

JOVÉ, Glòria MONCLÚS; FERRERO, Mireia Oliva; SELFA, Moisés Sastre. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación**. Málaga/ESP, n. 12, p. 15-25, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/es7Vpm>>. Acesso em: 15 de agos de 2018.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.6, n.1, p.17-27. jan-jun, 2001.

LAFORTUNE, Jean Marie. Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação. Diego de Kerkove (trad). **Periódico Permanente**. São Paulo, n°6, Fevereiro, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/A7MYGS>>. Acesso em: 16 de mar 2017.

LANDKAMMER, Nora. Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa. In: CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi. (orgs). **Contradecirse una misma**, Museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito. 2013, 213 p. Traducción de Nora Landkammer; Camila Molestina; Javier Rodrigo. Disponível em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em : 10 de outo de 2016

MARTINS, Mirian Celeste. **Vírus estético**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992, 125 p.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.248-264, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7f7vVj>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação cultural: [entre]laçamentos de territórios da arte e cultura e curadorias educativas. **Revista Matéria-Prima**. Lisboa, v. 4, p. 30-39, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/prTMBF>>. Acesso em: 25 fev 2017.

_____. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, 132 p.

MCARDLE, William D.; KATCH, Franck I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do exercício**. 7.ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2011, 1039 p. Tradução Giuseppe Taranto.

MELLO, Flavia Barroso de. Reforma urbana do Porto Maravilha: memória e identidade nas narrativas para a construção da “marca Rio”. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais do...** Curitiba: Intercom, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/wznDzT>>. Acesso em: 17 out 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, 100 p.

MÖRSCH, Carmen (Org.). At a Crossroads of Four Discourses, documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In: _____. **Between Criticism Practice and Visitor Services Results of a Research Project**. Zürich, v. 2. **Diaphanes**, 2009, p.9-31. Disponível em: <<https://goo.gl/UrJESm>>. Acesso: em 10 de dic 2016.

_____. En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la

deconstrucción y la transformación. In: CEVALLOS, Alejandro (coord.). **Contradecirse una misma**, Museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito. 2013, 213 p. Traducción de Nora Landkammer; Camila Molestina; Javier Rodrigo. Disponível em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em : 10 de outo de 2016.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da; GUEDES, Betina. Notas sobre uma Residência Pedagógica no Museu de Arte do Rio. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 367-381, set./dez, 2016.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Conversa de Galeria– Zona de Poesia Árida. **Youtube**, 3 feb. 2015a. Disponível em <<https://goo.gl/EwKL2E>>. Acesso em: 17 mar. 17.

_____. Conversa de Galeria – Zona de Poesia Árida - Primeira Rádio Debate. **Youtube**, 5 feb. 2015b. Disponível em <<https://goo.gl/m5TtA>>. Acesso em: 17 mar. 17.

_____. **Escola do Olhar**: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015; Melo, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016, 103 p.

OLEGÁRIO, Fabiane; DÍAZ, José A. Romaña. Educação no museu: a tradução como prática educativa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP. 2017. No prelo.

PASSOS, Eduardo.; BENEVIDES, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.17-32.

PORTO MARAVILHA. A revolução Cultural. **Revista Porto Maravilha**. n° 22, dezembro. Rio de Janeiro, p.6-7, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/3ZkP7J>>. Acessado em: 17 de abr. 2017.

SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 4ta Edición, 2014, 295 p.

SEBRAE-RJ, Observatório. **O porto maravilha** e os desafios da reintegração econômica da região na dinâmica da cidade. Rio de Janeiro, Boletim semestral, n.3, jul. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mE4StG>>. Acessado em: 27 de agos. 2017.

VALÉRY, Paul. O Problema dos museus. **ARS (São Paulo)**. São Paulo , v. 6, n. 12, p. 31-34, Deze. 2008 . Disponível em: <<https://goo.gl/BKqQ1G>>. Acessado em: 27 de out. 2016.

YÚDICE, George. Museu molecular e desenvolvimento cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (Org.). **Economia de museus**. Brasília: MINC/IBRAM, 2010, p.21-54.

Apêndices

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: TIBUNS COM /NO MAR (Museu de Arte do Rio) MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO POROSO.

Pesquisador Responsável: José Alberto Romaña Díaz

Orientadora: Professora Dra. Angélica Vier Munhoz

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Vale do Taquari - Univates - Programa de Pós-Graduação em Ensino, nível mestrado.

Telefone para contato: (51) 995835202

E-mail para contato: jose.diaz@univates.br

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos Número do RG: _____

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "TIBUNS COM /NO MAR (Museu de Arte do Rio) MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO POROSO", de responsabilidade do aluno de mestrado José Alberto Romaña Díaz. As informações coletadas têm como objetivo obter dados para a referente pesquisa. Poderão ser realizadas entrevistas, observações, registros em diário, gravações de voz e/ou imagem, bem como produções dos participantes envolvidos nesta pesquisa. A pesquisa não apresenta riscos ao voluntário, e espera-se que ela contribua para o desenvolvimento da educação por meio da produção e publicação de conhecimento. Em caso de dúvidas relativas a procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa, o voluntário pode entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail jose.diaz@univates.br. A participação é voluntária, e o consentimento de uso das informações pode ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízo ao acesso à atenção da equipe de pesquisadores. Toda informação obtida será confidencial, sendo a privacidade garantida. Em caso de publicação dos resultados da pesquisa, o anonimato das informações será garantido. Não haverá gastos para o voluntário participar da pesquisa.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de ____ de ____

Nome e assinatura do VOLUNTÁRIO

Nome e assinatura do PESQUISADOR

Testemunha

Testemunha